

**Educación especial
De la integración
escolar a la escuela
inclusiva**

Claudia Grau Rubio



Promolibro- Valencia

Colección Universitaria
Editorial Promolibro
C9 Bachiller, 27, bajo
460010 Valencia

ISBN: 84-786-199-1
Depósito Legal: V- 852-1998

Índice

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN | 8 |
| CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN HISTÓRICA A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES | 10 |
| 1. ÉPOCA DE LAS INSTITUCIONES | 10 |
| 2. ÉPOCA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTROS ESPECÍFICOS..... | 10 |
| 3. EL PERIODO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR | 11 |
| 3.1. Concepto y principios de normalización..... | 11 |
| 3.2. La integración escolar..... | 12 |
| 3.3. Los servicios en cascada y los servicios escalonados | 13 |
| 3.4. Críticas a los sistemas escalonados..... | 14 |
| 4. LA ESCUELA INCLUSIVA | 15 |
| 4.1. Orígenes: el movimiento REI | 15 |
| 4.2. Críticas al movimiento REI | 17 |
| 4.3. La educación inclusiva | 19 |
| 4.5. Documentos y movimientos internacionales en pro de una educación inclusiva | 21 |
| 4.6. Críticas a la escuela inclusiva | 21 |
| CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA | 23 |
| 1.- CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL..... | 23 |
| 1.1. Denominaciones de la educación especial | 23 |
| 1.2. Algunas definiciones | 23 |
| 1.3. Distintas denominaciones de los sujetos a quienes va dirigida la educación especial | 25 |
| 2. ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LAS DEFINICIONES..... | 26 |
| 2.1. Destinatarios de la educación especial..... | 26 |
| 2.2. ¿La educación especial es una disciplina científica o una práctica profesional; y, en el primer caso, una disciplina teórica o una disciplina aplicada?..... | 26 |
| 2.3. ¿La educación especial es diferente o similar a la educación ordinaria? ¿Cómo se relacionan? | 33 |
| 2.4. ¿La educación especial es un sistema educativo independiente del ordinario o es un subsistema del mismo? | 35 |
| 2.5. ¿Se puede sustituir el concepto de necesidad educativa especial por el de educación especial? | 36 |
| 3. PROPUESTA DE UNA CONCEPCIÓN INTEGRADORA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL | 38 |
| CAPÍTULO III: PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL..... | 39 |
| 1. LOS PARADIGMAS OBJETIVOS | 39 |
| 1.1. La ciencia social objetiva: características | 39 |
| 1.2. Metodologías cuantitativas..... | 41 |
| 1.2.1. Metodología correlacional | 41 |
| 1.2.2. Metodología experimental | 41 |
| 1.2.3. El “soft modeling” y el “structural equation modeling” | 41 |
| 2. LOS PARADIGMAS SUBJETIVOS | 43 |
| 2.1. La ciencia social subjetiva: características | 43 |
| 2.2. Metodologías cualitativas: enfoques..... | 44 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.1. La etnometodología | 44 |
| 2.2.2. El interaccionismo simbólico..... | 44 |
| 2.2.3. Técnicas y fases de la investigación cualitativa..... | 47 |
| 2.2.4. El rigor científico en la investigación cualitativa..... | 48 |
| 3. PARADIGMAS DE CONSENSO O DE ORDEN MICROSCÓPICO | 50 |
| 4. PARADIGMAS DE CONFLICTO O DE ORDEN MACROSCÓPICO | 50 |
| 5. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN..... | 51 |
| 5.1. El funcionalismo | 51 |
| 5.2. El paradigma constructivista o interpretativo | 51 |
| 5.3. El paradigma estructuralista o funcionalismo crítico..... | 53 |
| 5.4. El paradigma humanista o constructivismo crítico | 53 |
| 5.4.1. Características de la investigación crítica | 53 |
| 5.4.2. Planteamientos en el campo de la educación especial | 54 |
| 6. BASES TEÓRICAS DE LOS PARADIGMAS SUBJETIVOS..... | 56 |
| 6.1. La fenomenología | 56 |
| 6.2. El postmodernismo | 58 |
| 6.2.1. Características generales..... | 58 |
| 6.2.2. Autores del pensamiento postmodernista: Hassan, Baudrillard, Lyotard, Habermas, Rorty, Hyssen, Jenks, Inglehart, Giddens y Bauman | 59 |
| 6.2.3. Críticas al pensamiento postmodernista..... | 66 |
| 6.2.4. Aportaciones del postmodernismo a la educación general | 69 |
| 7. APLICACIÓN DE LA FENOMENOLOGÍA Y DEL POSTMODERNISMO A LA EDUCACIÓN ESPECIAL | 70 |
| 7.1. Propuestas de Skrtic, Sailor y otros: la escuela inclusiva | 70 |
| 7.2. Críticas a la propuesta del postmodernismo en la educación especial: Gerber y Kauffman..... | 74 |
| 7.3. Un paradigma integrador para la educación especial..... | 75 |
| CAPÍTULO IV: EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU EVALUACIÓN..... | 79 |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 79 |
| 2. TEORÍAS Y MODELOS SOBRE EL COMPORTAMIENTO ANORMAL O DEFICIENTE Y SU EVALUACIÓN | 80 |
| 2.1. Modelo médico | 80 |
| 2.2. El modelo psicométrico | 80 |
| 2.3. El modelo conductista..... | 83 |
| 2.4. Modelo cognitivo..... | 85 |
| 2.4.1. Las teorías cognitivas | 86 |
| 2.4.2. Críticas al modelo cognitivo | 101 |
| 2.4.3. Teorías sobre la competencia personal | 102 |
| 2.5. Modelo ecológico | 103 |
| 2.5.1. Introducción..... | 103 |
| 2.5.2. Modelo ecológico y concepto de deficiencia | 104 |
| 2.5.3. Aportaciones del modelo ecológico al campo de la evaluación en educación especial | 111 |
| 3. CONCLUSIONES..... | 130 |
| CAPÍTULO V: LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL | 132 |

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 132 |
| PARTE PRIMERA: LA INTEGRACIÓN ESCOLAR. LOS SERVICIOS ESCALONADOS | 134 |
| 1. LOS SERVICIOS ESCALONADOS | 134 |
| 1.1. Introducción..... | 134 |
| 1.2. Los sistemas en cascada..... | 136 |
| 1.2.1. Sistema original en cascada (Reynolds, 1962)..... | 136 |
| 1.2.2. La cascada de servicios (Deno, 1970)..... | 136 |
| 1.2.3. El sistema de cascada de COPEX (1976) | 137 |
| 1.2.4. Sistema de cascada propuesto en el plan de Omaha | 137 |
| 1.2.5. Sistema propuesto por la Orden Ministerial de 14 de junio de 1983 | 137 |
| 1.2.6. Propuesta de Hegarthy, Hodgson y Clunies-Ros (1981) | 137 |
| 1.2.7. La cascada instruccional de Reynolds y Birch (1977) | 138 |
| 1.3. Revisión del sistema de servicios escalonados | 138 |
| 2. SISTEMAS DE INTERVENCIÓN INDIRECTA (CONSULTA, CONSEJO Y ASESORAMIENTO) | 138 |
| 2.1. El sistema consultivo | 139 |
| 2.2. Equipo multiprofesional | 142 |
| 3. LOS SERVICIOS DE INTERVENCIÓN DIRECTA | 149 |
| 3.1. Servicios de intervención directa dentro de la misma clase..... | 149 |
| 3.2. Servicios de intervención directa fuera del aula ordinaria..... | 150 |
| 3.2.1. Tipos de programas de intervención directa fuera del aula..... | 152 |
| 3.2.2. Profesionales que atienden las aulas de apoyo y educación especial en España..... | 153 |
| 3.2.3. La utilización de para profesionales en la educación especial | 156 |
| 4. SERVICIOS AUXILIARES. (CENTROS DE RECURSOS Y CENTROS DE PROFESORES) | 158 |
| 4.1. Centros de recursos..... | 158 |
| 4.1.1. Concepto..... | 158 |
| 4.1.2. Tipos y funciones..... | 158 |
| 4.1.3. El CNREE..... | 158 |
| 4.2. Centros de formación de profesores | 159 |
| PARTE II: LA ESCUELA INCLUSIVA. LOS APOYOS AL SISTEMA EDUCATIVO | 161 |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 161 |
| 2. CONCEPTO DE APOYO EDUCATIVO | 161 |
| 2.1. Clasificación | 162 |
| 2.2. Apoyos internos | 163 |
| 2.3. Los apoyos externos | 167 |
| 4. AGENTES, FACTORES Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO DE LOS APOYOS | 169 |
| PARTE III: LOS CENTROS ESPECÍFICOS | 170 |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 170 |
| 2. FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS ESPECÍFICOS..... | 171 |
| 3. CENTROS ESPECÍFICOS EN ESPAÑA. CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN Y ETAPAS EDUCATIVAS..... | 172 |
| CAPÍTULO VI: MARCO LEGAL DE LA INTEGRACIÓN EN ESPAÑA | 176 |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 176 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 2. | DISPOSICIONES ANTERIORES A LA LOGSE | 176 |
| 2.1. | El Plan Nacional de Educación Especial..... | 176 |
| 2.2. | La LISMI..... | 177 |
| 2.3. | Real Decreto 2.639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la educación especial | 178 |
| 2.4. | Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la educación especial | 179 |
| 3. | La LOGSE..... | 179 |
| 4. | La LOPEG..... | 180 |
| 5. | REAL DECRETO 696/ 1995, DE 28 DE ABRIL, DE REGULACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. | 182 |
| 6. | REAL DECRETO 299/1996, DE 28 DE FEBRERO, DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN..... | 186 |
| 7. | ORDEN DE 14 DE FEBRERO DE 1996 SOBRE EL PROCEDIMIENTO PARA LA REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y EL DICTAMEN DE ESCOLARIZACIÓN Y SE ESTABLECEN LOS CRITERIOS PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. | 189 |
| 8. | ORDEN DE 14 DE FEBRERO DE 1996, SOBRE EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. QUE CURSAN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL ESTABLECIDAS EN LA LEY ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE, DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO | 191 |
| | BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO | 192 |
| | DIARIO OFICIAL DE LA GENERALITAT VALENCIANA | 194 |
| | CAPÍTULO VII: CURRÍCULO Y ESCUELA INCLUSIVA..... | 196 |
| 1. | CONCEPTO DE CURRÍCULO..... | 196 |
| 2. | CURRÍCULO, EDUCACIÓN ESPECIAL Y CONSTRUCTIVISMO..... | 199 |
| 2.1. | Propuesta de paradigma integrador..... | 199 |
| 2.2. | Cambios de perspectiva en la práctica educativa de las escuelas inclusivas..... | 202 |
| 2.3. | Reformas pedagógicas en las aulas inclusivas desde un enfoque del constructivismo social..... | 204 |
| 3. | CURRÍCULO, EDUCACIÓN ESPECIAL Y ESCUELAS INCLUSIVAS..... | 205 |
| 3.1. | Estrategias para desarrollar un currículo en las escuelas inclusivas | 205 |
| 3.2. | Descripción de modelos curriculares que atienden a la diversidad..... | 208 |
| 3.3. | Descripción y evaluación de programas inclusivos de alumnos con deficiencias medias y de alto riesgo | 210 |
| 3.3.1. | Manset y Semmel (1997)..... | 210 |
| 3.3.2. | Evaluación de los programas inclusivos para alumnos con deficiencias medias en cinco ciudades de los Estados de Virginia, Pennsylvania, Minnesota, Kansas y Washington (Zigmond and Baker, 1995) | 214 |
| 3.4. | Un currículo inclusivo para la enseñanza secundaria | 223 |
| 3.4.1. | El círculo del valor: un nuevo enfoque para la enseñanza secundaria inclusiva..... | 224 |
| 3.4.2. | El modelo de estrategias de intervención para una enseñanza secundaria inclusiva (SIM, Deshler and Schumaker, 1988)..... | 227 |
| 4. | EL CURRÍCULO Y LA LOGSE | 228 |
| 4.1. | Características del currículo para la enseñanza infantil y primaria..... | 228 |
| 4.2. | Características del currículo en la educación secundaria obligatoria..... | 234 |
| 4.3. | Los programas de garantía social y de transición a la vida adulta | 235 |
| 5. | LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL Y DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA | 236 |
| 5.1. | Introducción..... | 236 |
| 5.2. | Evolución de las tendencias dominantes en la formación de las personas con discapacidad psíquica para la edad adulta y la vida activa..... | 236 |

| | |
|--|-----|
| 5.3. Los componentes curriculares de los programas dirigidos a la transición a la vida adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad..... | 238 |
| 5.4. Análisis de las diferentes áreas curriculares incluidas en una selección de programas | 239 |
| 5.5. Taxonomía de Dever : habilidades para la vida en comunidad..... | 240 |
| 5.6. Implementación de los objetivos y contenidos funcionales en el currículo académico | 240 |
| 5.7. Descripción de algunas de las estrategias metodológicas más utilizadas en los planes de transición..... | 241 |
| 6. DE LOS CURRÍCULOS ESPECÍFICOS A LOS INTEGRADOS | 246 |
| 7. TIPOS DE CURRÍCULOS EN FUNCIÓN DE LA PROXIMIDAD O LEJANÍA DEL CURRÍCULO ORDINARIO..... | 246 |
| 8. LA CONSECUCCIÓN DEL PRINCIPIO DE INDIVIDUALIZACIÓN DIDÁCTICA EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULO, CON LOS P.D.I. Y LAS A.C.I..... | 247 |
| 8.1. Introducción..... | 247 |
| 8.2. El P.D.I. (programa de desarrollo individual)..... | 249 |
| 8.3. La A.C.I. (adaptación curricular individualizada) | 250 |
| 8.4. Diferencias y semejanzas entre el P.D.I. y la A.C.I..... | 251 |
| 9. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL DISEÑO CURRICULAR PROPUESTO POR LA L.O.G.S.E..... | 253 |
| 10. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO O ETAPA | 254 |
| 10.1. El proyecto curricular de centro o etapa | 254 |
| 10.2. Las necesidades educativas especiales en el proyecto curricular de centro o etapa..... | 256 |
| 10.3. La evaluación del proyecto curricular de centro | 258 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 260 |

PRESENTACIÓN

La educación especial es un campo complejo en el que se manifiestan contradicciones sociales, actitudes e implicaciones afectivas muy fuertes en los colectivos involucrados. Es un campo interdisciplinar que está asistiendo a un profundo cambio en cuanto a las prácticas y concepciones teóricas.

Así, a nivel científico, la educación especial –dominada hasta ahora por un planteamiento de investigación que se ha caracterizado por un planteamiento de investigación objetiva, por las teorías sociales de la regulación o consenso y por un predominio de las ciencias médicas y psicológicas- está incorporando paradigmas que aportan nuevos conocimientos en este campo que cuestionan algunos de los principios fundamentales en los que se basaba. Los nuevos paradigmas utilizan metodologías de investigación subjetiva, explicativa e interpretativa, como el paradigma humanista, o constructivismo crítico, y el paradigma interpretativo o constructivismo. A éstos hay que añadir el paradigma estructuralista o funcionalismo crítico que, siguiendo un planteamiento objetivo, incorpora la perspectiva de la sociología del conflicto o del cambio radical. Algunos de estos paradigmas están influidos por una nueva forma de entender la sociedad y por una nueva corriente filosófica conocida por el postmodernismo.

Es difícil hacer una síntesis integradora de los conocimientos aportados por todos los paradigmas, ya que el corpus de conocimiento fundamental de la educación especial nos viene del paradigma funcionalista y porque los nuevos paradigmas, en muchos casos, se han aplicado aun tímidamente y no han desarrollado un corpus de conocimiento sólido y suficientemente elaborado. En todo caso, se aboga por la integración de conocimientos, siguiendo la postura de algunos investigadores de nuestro campo que proponen una integración de paradigmas intentando limar las posturas radicales de descalificación entre investigadores de las diferentes tendencias. De todas maneras esta tarea integradora es ardua, complicada y está todavía por realizar.

Otra cuestión importante en la actualidad son las aportaciones del movimiento de la escuela inclusiva o escuela para todos, que supone la plena integración de todos los alumnos con n.e.e. en las aulas ordinarias. La inclusión plantea una nueva forma de entender la discapacidad, la escuela, el aprendizaje, la práctica docente, la sociedad, etc. Así, las diferencias individuales en cuanto etnia, cultura, sexo y discapacidad son entendidas como elementos que enriquecen el colectivo y no como una carga que haya que soportar; por ello, la escuela inclusiva propone la diversidad y un currículo que la contemple y la respeta, dentro de un contexto en que se resalta el papel de la cooperación, la formación y la construcción del conocimiento por los alumnos.

El problema de la escuela inclusiva no es su fundamentación teórica sino su puesta en práctica. Numerosos obstáculos pueden hacerla fracasar:

- Las actitudes sociales de segregación respecto a los grupos minoritarios que influyen en los padres, alumnos, profesores, etc. Estas actitudes son muy difíciles de modificar y para lograrlo se ha de producir un cambio radical y profundo en los valores de los individuos.
- Los profesores de la enseñanza ordinaria que no están acostumbrados a trabajar con niños con deficiencias y a considerar que su educación es responsabilidad de todos los profesores, y los profesores de educación especial que no están acostumbrados a trabajar en entornos ordinarios y a compartir responsabilidades: ambos deben hacer un esfuerzo para que la escuela inclusiva sea un éxito.

La escuela inclusiva plantea un cambio organizativo y pedagógico radical. A nivel organizativo, porque supone abandonar la organización burocrática de la escuela, basada en un saber profesional y adoptar una adhocrática, cuya característica fundamental es la cooperación y colaboración de todos sus miembros en un plano de igualdad para resolver problemas nuevos con soluciones innovadoras como demanda una sociedad en crisis, es decir, una sociedad con nuevos valores postmoderna. No es difícil observar, a través de nuestras propias vivencias en las organizaciones en las que formamos parte, la dificultad de establecer este modelo de acción y la distancia abismal que nos separa de ella. No obstante, las utopías son loables como puntos de referencia y han hecho cambiar y avanzar a las sociedades.

A nivel pedagógico, porque los nuevos modelos instructivos basados en el constructivismo, especialmente, el dialéctico en el que se da importancia a la construcción social del conocimiento, negociación de significados, etc., comportan un cambio en las prácticas instructivas hacia metodologías y formas de aprendizaje cooperativo que pueden verse entorpecidas al chocar con las prácticas instructivas tradicionales basadas en la relación individual profesor-alumno que son las que la mayoría de nosotros hemos aprendido, interiorizado e imitado.

Así pues, la educación especial desde esta perspectiva supone plantearse una práctica profesional basada en un nuevo corpus de conocimientos que está aún por desarrollar y cuyo objetivo es cambiar la sociedad en el sentido de que sea más justa e integradora y conseguir que los niños con n.e.e. sean más funcionales dentro del sistema.

La formación de los futuros maestros debe estar en función de los retos a los que se van a tener que enfrentar en su práctica profesional. La sociedad en la que se van a desenvolver es dinámica y está en profundo cambio, por lo que la educación debe dar una respuesta innovadora y los maestros consiguientemente tienen que prepararse para la innovación educativa. Los nuevos enfoques, en cuanto a la construcción del conocimiento, los aprendizajes y las formas de organización escolar, están produciendo profundos cambios en las prácticas educativas que comportan la ruptura con las prácticas profesionales tradicionales. En nuestro país el reto que supone poner en práctica y desarrollar la reforma educativa propuesta por la LOGSE plantea la necesidad de dar una buena formación a nuestros alumnos con el fin de hacer factible dicha reforma.

El perfil de este nuevo maestro, preparado para innovar y reformar la educación de acuerdo con las demandas y cambios que la nueva sociedad dinámica necesita, debe contemplarse con el de un profesional reflexivo, capaz de analizar y resolver los problemas que plantea la práctica educativa y capaz de establecer lazos de cooperación con sus compañeros, alumnos, padres y demás instituciones vinculadas a la comunidad, de tal manera que pueda producirse una acción efectiva y conjunta de todos los recursos sociales disponibles.

Es formación inicial debe también ocuparse de un cambio en los valores del futuro maestro, valores que pasan por el respeto a la de los alumnos y por el reconocimiento de que la diversidad enriquece a la sociedad y es un bien en sí misma. El éxito de la inclusión de los alumnos con deficiencias en la escuela ordinaria y en la sociedad comporta un cambio de actitudes y el desarrollo de nuevos valores sociales.

Por otra parte, no hay que olvidar que ese nuevo maestro debe ser competente, con una formación sólida en cuanto a conocimientos, estrategias y recursos, que le permita afrontar adecuadamente los problemas que se le van a plantear en su práctica profesional, y debe convertirse en el motor de cambio para la consecución de una sociedad más justa e integradora en la que las personas con deficiencias tengan su lugar.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN HISTÓRICA A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Podemos distinguir cuatro etapas en la historia de la educación especial: la época de las instituciones, la época de la educación especial en centros específicos, el periodo de la integración escolar y el de la escuela inclusiva o escuela para todos.

1. ÉPOCA DE LAS INSTITUCIONES

Hay un predominio del modelo médico. El niño deficiente es considerado como un enfermo: la atención que recibe es fundamentalmente de tipo médico, los profesionales que lo atienden son personal del área sanitaria (médicos enfermeras, etc.) y la organización de las instituciones es la misma que la de los centros hospitalarios.

Por otra parte, no se le considera solamente como un enfermo sino como un niño permanente, sin posibilidades de decidir; por ello, estas instituciones se organizan en régimen de internado, donde está todo organizado y el individuo prácticamente no tiene que decidir. No podrá desarrollar una verdadera educación, ni trabajo, ni disponer de su tiempo libre; todas estas actividades se convierten, pues, en terapias educativas, ocupacionales o recreativas.

Estos centros acogen a todas las personas que se alejan de la norma, con lo cual encontramos en ellos una gran variedad de deficiencias (grupos heterogéneos); están financiados por entidades caritativas de carácter religioso y su objetivo fundamental es separar para siempre a las personas deficientes de la sociedad.

2. ÉPOCA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTROS ESPECÍFICOS

El modelo imperante es el psicopedagógico: el niño puede ser educado. Este modelo está influido por:

- ✓ La aparición de disciplinas científicas, como la psicología evolutiva y la psicometría, que permitirán conocer las características psicológicas de los niños en los diferentes momentos de su vida y clasificar a los sujetos con características psicológicas similares.
- ✓ El desarrollo del movimiento de la Escuela Nueva que se preocupó por la educación de los niños deficientes; así, los métodos de educación preescolar, como el de Montessori y Decroly, fueron desarrollados para la educación de los niños con deficiencias.
- ✓ El desarrollo de las teorías clásicas de la organización tuvo su influencia en la organización escolar. Así, la agrupación de alumnos en grupos homogéneos, con capacidades y deficiencias semejantes, y la especialización de la enseñanza en función de estas características. El fin último de la organización escolar era el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto a profesorado, recursos, instalaciones, etc.

Los centros tenían una organización centralizada; eran macrocentros que acogían a un número de alumnos deficientes procedentes de zonas geográficas amplias, por lo que se organizaban en régimen de internado ya que los alumnos no podían desplazarse a sus hogares todos los días.

En este modelo de organización de la educación especial, la socialización del niño no es la adecuada ya que sólo se relaciona con niños de su misma deficiencia y, en la mayoría de los casos, es separado de su entorno familiar, todo lo cual dificulta la posterior integración social. Estas críticas están en la base de la aparición del modelo de integración social.

3. EL PERIODO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Esta etapa está dominada por el modelo sociológico. El niño deficiente mental no sólo es capaz de aprender sino que es un ciudadano más, que tiene los mismos derechos y deberes que cualquier otro.

Este periodo estuvo influido por las sucesivas declaraciones internacionales de los derechos del hombre y de los deficientes, por el movimiento reivindicativo de las asociaciones de padres, que defendían el derecho a la educación de sus hijos en centros ordinarios (movimiento de los derechos civiles en EE.UU.), y de algunos de los profesionales de educación especial, muy críticos con la organización de centros específicos, así como por los avances en las ciencias humanas, que daban una importancia fundamental al papel del ambiente y tenían una concepción más optimista de la educación especial.

3.1. Concepto y principios de normalización

La integración tuvo sus orígenes en el concepto de normalización. La normalización supone que las personas deficientes deben, en la medida de lo posible, adquirir los comportamientos que son usuales dentro de su entorno cultural, desarrollar un tipo de vida tan normal como sea posible y realizar las mismas actividades dentro del ciclo vital que el resto de las personas normales (vestirse, asearse, comer en familia, asistir a la escuela y al trabajo, disponer de días de descanso y ocio, tener relaciones sexuales, etc.). Desde las administraciones públicas se entiende por normalización el que las personas deficientes utilicen, en la medida de lo posible, los servicios públicos normales; esto supone la escolarización en centros ordinarios.

Los principios que defiende la normalización son:

- ✓ Toda persona, independientemente de su discapacidad, es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano; tiene la misma dignidad, derechos humanos y derechos legales que el resto de los ciudadanos; tiene derecho a decidir, a asumir riesgos, a evitar el etiquetaje y a que se le respete en sus diferencias individuales.
- ✓ Los servicios deben regirse por el principio de sectorización, es decir, la dispersión o descentralización de los mismos, por el principio de elección de los menos restrictivos posibles y la flexibilidad administrativa.

3.2. La integración escolar

La implantación en el campo de la educación especial de los supuestos de esta nueva concepción del deficiente (normalización) dio como resultado la puesta en práctica de la integración escolar, que se extendió en casi todos los países más desarrollados (a excepción de Alemania) impulsada por movimientos sociales y de opinión de muy diversa índole.

En Italia, la política de integración fue promovida por la administración en un contexto renovador de la atención psiquiátrica, cuyo principal representante fue Basaglia, creador de las comunidades terapéuticas, que suponen su desinstitucionalización. A este proyecto desinstitucionalizador se incorpora la educación especial. La Ley de 1971 reconoce el derecho a la integración escolar de los discapacitados.

En Inglaterra, el documento clave fue el informe Warnock (1978), que inspiró la Ley de Educación de 1981 y dio un impulso definitivo a la integración.

El informe Warnock es también el documento base en que se ha inspirado la Generalitat de Catalunya para confeccionar su “Marc Curricular per a l’ensenyament obligatori” (1.986) y el diseño curricular de la reforma.

En Francia, se promulga la Ley de Integración en 1975, y en Canadá la legislación data de 1976 (Informe COPEX).

En Suecia, la Ley de Normalización data de 1968. En Dinamarca no existe legislación específica, aunque las disposiciones legales generales contemplan la atención de las personas con minusvalías.

En España, la integración escolar tiene su antecedente en el Plan Nacional de Educación Especial (1978) que propugnó los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de dicha enseñanza. Estos principios están recogidos por la legislación posterior : Ley de integración social del minusválido (1982), El Real Decreto de integración escolar de 1985 y la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del sistema educativo (LOGSE).

En EE.UU., las asociaciones de padres de niños afectados y profesionales de educación especial impulsaron un movimiento integrador de niños con deficiencias. Este movimiento está ligado al de los derechos civiles, que consiguió integrar a niños de color e hispanos. La integración de estas minorías hacía más patente la segregación de los niños con discapacidad. Una serie de sentencias judiciales se dictaron en contra de la segregación de los niños con deficiencias y, finalmente, una Ley Federal de 1975 reconoce el derecho a la integración.

Esta ley surge como una respuesta a prácticas consideradas segregadoras, más que como una iniciativa a la integración. A cuatro cuestiones claves responde la ley (McMillan, 1982):

- ✓ El derecho a un procedimiento correcto en los sistemas de clasificación y situación de los niños en las escuelas. Los padres tienen garantizada la vigilancia del proceso, así como la posibilidad de que su hijo sea evaluado fuera del marco escolar, caso de no estar de acuerdo con la evaluación.
- ✓ La protección frente al uso de pruebas (tests) que resulten discriminatorias (por su significado cultural y/o académico) para determinados niños.
- ✓ La educación del niño en ambientes que no sean segregadores. Esto significa que los niños estarán, siempre que sea posible, junto a niños no deficientes.

- ✓ La dotación de programas de educación de enseñanza individualizada que el niño necesite (IEP).

El principio fundamental en el que se sustenta esta ley es la educación del niño en un “ambiente lo menos restrictivo posible” (least restrictive environment). Esta expresión supone un compromiso político entre dos tipos de derechos:

- ✓ El derecho del niño, representado por los padres, a no ser discriminado en el sistema de educación pública.
- ✓ El derecho del niño, representado por los expertos, a recibir un tratamiento adecuado.

La cuestión consiste en llegar a establecer un procedimiento de diagnóstico y de toma de decisiones que haga compatible ambos derechos. De ahí que un aspecto fundamental de la ley sea realizar un proceso adecuado para decidir dónde ha de recibir el niño el “tratamiento”.

3.3. Los servicios en cascada y los servicios escalonados

Esta propuesta organizativa para la integración escolar se desarrolló en EE.UU., Canadá y, posteriormente, en Inglaterra.

Es un sistema de organización escolar diversificado y coordinado; su finalidad es, en la medida de lo posible, situar a los alumnos con necesidades educativas especiales en la modalidad de escolarización lo menos restrictiva posible.

Es diversificado, en la medida que ofrece una gran variedad de posibilidades de escolarización. Frente a las dos modalidades que ofrecía el sistema anterior (ordinaria y especial), se propone una serie de situaciones intermedias en las que el alumno participa, en mayor o menor medida, de los dos tipos de enseñanza, pero casi siempre en el marco de la escuela ordinaria y, además, la enseñanza se adapta a las necesidades individuales de cada alumno en cada momento.

Es coordinado, ya que todas las modalidades están interrelacionadas y forman parte de un mismo sistema, siendo posible y deseable cambiar la modalidad de escolarización siempre que el alumno lo necesite.

Los servicios escalonados se caracterizan por lo siguiente (Monereo, 1988):

- ✓ Están compuestos por diferentes niveles y dispuestos en forma de pirámide invertida, en la que la base es el aula regular y la cúspide la enseñanza especializada en un centro educativo específico, hospital o residencia.
- ✓ Los entornos más restrictivos (segregados) se encuentran en la cúspide de la pirámide, mientras que los menos restrictivos (normalizados) se encuentran en la base de la misma.
- ✓ La gravedad de la deficiencia determina el entorno elegido para la escolarización, la especialización del personal y recursos, el número de alumnos y la posibilidad de desplazamiento de un nivel a otro. Así, a mayor gravedad, entornos más restrictivos, mayor especialización del personal y recursos, menor incidencia de población y lentitud o imposibilidad para desplazarse de un nivel a otro.

El primer autor que hizo la propuesta de servicios escalonados fue Reynolds, M. (1962) en un artículo publicado en la revista *Exceptional Child* titulado “A framework for considering some issues in special education”, donde propone la cascada original de educación especial.

Otros sistemas son el de cascada de servicios de Deno (1970) y el informe COPEX (Comité provincial de la infancia inadaptada de Canadá) (1976).

A finales de los años 70 se revisan los sistemas de cascada originales; así, la cascada instruccional de Reynolds y Birch (1988).

Un ejemplo en la legislación española del sistema de cascada fue la Orden del 14 de junio de 1983 por la que se desarrolla el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la educación especial, en lo que se refiere a los niveles de preescolar y educación básica. Esta Orden fue derogada en 1985.

En Inglaterra, Hegarthy, Hodgson y Clunies-Ross (1981) proponen también un sistema de servicios escalonados.

En las distintas propuestas se establecen las siguientes modalidades de escolarización:

- ✓ Aula ordinaria sin ningún tipo de servicios especializados.- Se mejora la proporción profesor-alumno.
- ✓ Aula ordinaria con servicios especializados de intervención indirecta, de consejo, asesoramiento y orientación, que apoyan al profesor en el aula ordinaria (sistema consultivo y equipos multiprofesionales).
- ✓ Aula ordinaria con servicios de apoyo al profesor ordinario y al alumno.- A esta modalidad de enseñanza se le llama enseñanza cooperativa, puesto que implica la colaboración entre varios profesionales dentro de una misma aula.
- ✓ Combinación de aula ordinaria y aula de apoyo.- Utilizan servicios de intervención directa fuera del aula ordinaria a tiempo parcial.
- ✓ Aula especial en centro ordinario.- Utilizan servicios de intervención directa fuera del aula ordinaria a tiempo completo.
- ✓ Escuela especial.- Servicios de intervención directa e indirecta especializados en entornos segregados.
- ✓ Enseñanza domiciliaria y en hospitales.

3.4. Críticas a los sistemas escalonados

A mitad de los años 80 se produce en EE.UU. una fuerte polémica, a raíz de los resultados obtenidos con la integración escolar y ante la perspectiva de una nueva reforma de la enseñanza.

El sistema de servicios escalonados proporciona una amplia gama de posibilidades de escolarización, más o menos segregada, y el mantenimiento de la opción de clases y centros separados. Esto ha provocado que la escolarización de colectivos como los deficientes mentales medios o niños de alto riesgo se haya realizado en entornos segregados, tanto en aulas de apoyo como en centros específicos.

Para muchos autores no se ha avanzado en la integración; es más, se ha seguido promocionando la separación de niños en programas específicos organizados según las diferentes categorías de deficiencias. Según Gerten y Woodward (1990), la educación especial ha aumentado alarmantemente; es decir, cada vez más se incluyen en programas de educación especial alumnos con problemas de aprendizaje, no con déficit, procedentes de determinadas minorías sociales. Existe el temor de que cualquier alumno que tenga dificultad para aprender, aunque no tenga ningún tipo de hándicap, sea

apartado del aula ordinaria. Desde la promulgación de la Ley 1975 hasta 1986, en EE.UU. se han incluido 650.000 alumnos en programas de educación especial. En el curso 1985-86 el 11% de la población ha recibido servicios de educación especial. De ellos, un 74% están en programas fuera de la clase ordinaria, pero además sólo un 5% de éstos se incorpora al sistema de enseñanza general.

Estas críticas se hacían extensivas a los sistemas de identificación de los alumnos con deficiencias, a la eficacia de los programas fuera del aula y al costo que suponía mantener un sistema de educación especial dual (Manset y Semmel, 1997).

4. LA ESCUELA INCLUSIVA

4.1. Orígenes: el movimiento REI

Es un movimiento surgido en EE.UU. a mitad de los años 80, con ocasión de la polémica suscitada con la reforma de enseñanza que se propugna desde la Administración.

Autores y trabajos representativos de esta corriente son:

- ✓ Stainback y Stainback: “A rationales for merger of Special and Regular Education” (1984).
- ✓ Wang, Reynolds y Walberg: “Rethinting Special Education” (1986) y “The necessary Restructuring of Special Education” (1987).

En la Administración educativa estadounidense este movimiento fue impulsado por Madeleine Will en 1986, cuando trabajaba para la Administración como encargada de los programas de educación especial.

El objetivo de este movimiento es:

- ✓ Unir los sistemas de educación especial y el de educación general en un único sistema.
- ✓ Educar el mayor número de alumnos con deficiencias en las aulas ordinarias compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje.
- ✓ Educar a los niños con deficiencia mental media y de alto riesgo en aulas ordinarias.

El movimiento REI intenta reformar la educación especial a través de reforma de la educación general. Los defensores de este movimiento constatan que muchos estudiantes con deficiencias son el producto del fracaso de los educadores generales en reconocer y en responsabilizarse de la educación de los alumnos con deficiencias académicas y sociales, y de una política federal que consideraba que la educación de estos niños era responsabilidad de los especialistas. Por lo tanto, si la educación general se reforma no es necesario identificar a los alumnos con deficiencias, ni proporcionar servicios externos a las aulas ordinarias para su educación. La reforma de la enseñanza debe responder a un imperativo moral y ético de eliminar la segregación de los alumnos con deficiencias, ya que la inclusión es una forma de vida opuesta a la segregación y no es una cuestión de ciencia o de investigación, sino de valores (Manset y Semmel, 1997).

Estos objetivos suponen modificar la forma de trabajo de los profesores y la búsqueda de nuevos programas educativos, potenciando los sistemas consultivos y de enseñanza cooperativa, es decir, profesores ordinarios apoyados por especialistas o actuación conjunta de profesores ordinarios y especializados en aulas ordinarias (Reynolds, 1989).

Este tipo de enseñanza, en régimen de integración total, no es posible realizarla con un solo profesor; es preciso desarrollar sistemas que faciliten el trabajo conjunto, creando equipos de profesores ordinarios y de personal especializado, que mediante la consulta, la comunicación y la mutua colaboración, desarrollen una enseñanza efectiva (Reynolds, 1989).

Las características del sistema unificado de educación especial y general, propuesto por la REI frente al sistema anterior, son (Stainback y Stainback, 1984):

| Doble sistema | Sistema unificado |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dicotomiza al alumno en especial y normal. ✓ Acentúa la individualización para alumnos etiquetados como especiales. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce un contínuum de características entre todos los alumnos. ✓ Acentúa la individualización para todos los |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias educativas especiales para alumnos con deficiencias. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ alumnos. |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los servicios se asignan según los alumnos especiales. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disponibilidad de una gama de estrategias para cada alumno de acuerdo con sus necesidades. |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ La identificación de alumnos se hace por categorías. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los servicios se asignan en función de las necesidades individuales. |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Existen barreras artificiales entre los profesionales. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La identificación de los alumnos se hace en función de las necesidades de todos alumnos |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las opciones que ofrece el currículo están limitadas por la asignación de categorías. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promueve la cooperación, al compartir recursos, experiencias y responsabilidades. |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alumnos deben encajar en la educación general o ser transferidos a la educación especial. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Todas las opciones que ofrece el currículo están a disposición del alumno que lo necesite. |
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ El sistema de educación general se ajusta para responder a las necesidades de todos los alumnos. |

Para Gatner y Lipsky (1987, 1989), la unificación del sistema de educación especial con el general va unido a:

- ✓ La necesidad de un cambio de paradigma que contemple las diferencias humanas como características que no llevan a una categorización y a la concepción de programas separados. El concepto de hándicap debe abandonar el modelo médico y las descripciones categóricas que lo consideran como un impedimento y no tienen en cuenta la respuesta de la sociedad al mismo. Debe substituirse este modelo deficitario por otro que incluya las potencialidades y posibilidades del individuo. Así mismo, la inteligencia debe considerarse no como la medida de C.I. sino como multidimensional.
- ✓ La puesta en práctica de métodos eficaces para todos los alumnos, puesto que todos los alumnos deben estar integrados y deben existir diferentes tipos de servicios.
- ✓ Una mejora en la calidad de las escuelas: los problemas de la educación especial están relacionados con los movimientos de reforma de la escuela, de modo que las diferencias de los alumnos sean bien acogidas y consideradas como oportunidades para todos los niños.

- ✓ Los padres son responsables de la educación de los hijos y poseen un conocimiento valioso.

Para Will (1984), las barreras entre la educación especial y educación general deben ser eliminadas y el objetivo debe ser desarrollar una educación eficaz para todos los alumnos. Para ello recomienda:

- ✓ Planificar de forma conjunta la educación general y la especial, combinando métodos más eficaces con sistema de enseñanza integrada.
- ✓ Favorecer desde la Administración formas de educación más integradas para alumnos que estén en programas específicos.

4.2. Críticas al movimiento REI

Este movimiento no está exento de críticas, principalmente porque supone un nuevo planteamiento de la educación especial.

Así, muchos autores defensores del movimiento REI propugnan la desaparición de la educación especial como tal:

- ✓ Pearpoint y Forest (1992) proponen la eliminación de la educación especial y de las clases especiales, pero no de los apoyos y servicios necesarios en las aulas integradas.
- ✓ Stainback y Stainback (1992) proponen la eliminación de la educación especial puesto que, debido a ella, muchas escuelas no saben cómo adaptar el currículo y los programas educativos a las necesidades de los alumnos.
- ✓ La eliminación de la educación especial forzaría a los educadores generales a tratar a los niños que antes evitaban y, al mismo tiempo, favorecería el proceso de transformación de la escuela en un sistema responsable y humano.
- ✓ No obstante, el personal, el currículo y los métodos de educación especial serán siempre necesarios para proporcionar a todos los alumnos servicios que respondan a sus necesidades (Zigmond, 1995; Stainback y Stainback, 1990). Adaptación y apoyo son las palabras claves, es decir, proporcionar a cada alumno el apoyo adecuado y adaptar y ajustar el currículo, cuando sea necesario.
- ✓ Para Pugach, (1990), es precisamente la fuerte financiación a la educación especial lo que ha provocado que muchos consideren que si ésta se utilizara en la educación de todos los alumnos la situación mejoraría.

Para Kauffmann (1989), uno de los principales críticos al movimiento REI, la ideología que sustenta la REI es defectuosa por las siguientes razones:

- ✓ Porque es una autocrítica de los educadores especiales que proponen a los educadores de la educación ordinaria participar en la solución de problemas de los niños con hándicaps. ¿Qué sucede si los profesores de educación ordinaria no quieren asumir la responsabilidad sobre los alumnos con necesidades educativas especiales ?.
- ✓ Los partidarios de la REI dicen que la educación especial ha fallado en los sistemas de identificación y diagnóstico, y en los procedimientos instructivos ; para ello entregan la educación especial a la educación general, cuando nada ha cambiado en ésta para que pueda resolver los problemas de los niños con hándicaps.

- ✓ Este movimiento no especifica cómo se debe atender las necesidades educativas especiales, quién tendrá la responsabilidad y dónde se les proporcionarán los recursos.
- ✓ Algunos de sus partidarios trivializan y desprecian las pruebas experimentales y los datos empíricos argumentando que la reestructuración del sistema de clases separadas es un imperativo moral.
- ✓ La propuesta de la REI es el resultado de la política Reagan-Busch de reducir la financiación de la educación y de la influencia del gobierno federal, lo que ha supuesto un descenso del apoyo destinado a asegurar la equidad de la educación de los alumnos en desventaja y con deficiencias.

Siguiendo en esta crítica, Kauffmann (1993) dice que casi todos los padres, educadores e investigadores defienden una instrucción efectiva tanto de destrezas académicas como sociales, una educación en entornos lo menos restrictivos posibles, una educación pública, la disminución del estigma social, la participación de los padres y la colaboración de todos los servicios. Es necesaria una reforma de la enseñanza; sin embargo, en la reforma actual muchos problemas que se citan son superficiales: los cambios que se proponen son en realidad cambios de imagen, de emplazamientos y de estructura administrativa, pero no de interacción entre maestro-alumno, que es el punto más importante. Los profesores especiales deben acercarse a los problemas realizando análisis lógicos de los mismos, propuestas de soluciones, evaluaciones meticulosas de datos, reconocimiento y apreciación de la complejidad, tolerancia ante la ambigüedad, comunicación clara de ideas y decisiones éticas. Para ello, tres críticas deben realizar los profesores especiales ante la reforma:

- ✓ El debate de la reforma se ha centrado fundamentalmente en el emplazamiento físico que el alumno con n.e.e debería tener. El que un estudiante esté en el mismo lugar que otro no es condición suficiente para recibir las mismas oportunidades educativas y además ni la historia de la educación especial, ni las investigaciones sobre el emplazamiento han demostrado que la localización de los apoyos es la clave de los resultados de la educación especial.
- ✓ En el debate de la reforma se ha sustituido las ideas y los debates complejos sobre ellas por imágenes que, en muchos casos, son negativas para la educación especial, ya que se la ha tachado de segregacionista. Se han reemplazado los análisis serios por eslóganes. Sólo cuando se centre la discusión en las ideas, haciendo un autoexamen, contestando preguntas y haciendo propuestas coherentes, es cuando se puede realizar un verdadero cambio en la educación especial.
- ✓ Muchos de los debates de la reforma acerca de la educación especial no están exentos de cierto fanatismo, que provoca una distorsión de la realidad. Este fanatismo nos lleva a alejarnos del verdadero debate, renunciar al diálogo, temer al pluralismo y a la diversidad, hablar solamente en monólogo. Esto es la antítesis del debate en la educación especial.

Tres estrategias deberían desarrollarse para producir un verdadero progreso de la educación especial, según Kauffman (1993):

- ✓ Separar la población de la educación especial para asegurar una apropiada educación para todos. La educación es una empresa diversa en sus clientes, problemas, métodos y objetivos. No es necesario solamente separar a los alumnos de educación ordinaria de los de la especial, sino también a los alumnos con diversas deficiencias dentro de ésta.
- ✓ Reelaborar los fundamentos conceptuales de la educación especial y estrechar las bases empíricas de la educación especial.

El debate sobre la REI puede seguirse en los números monográficos del Journal of Learning Disabilities (enero de 1988), del The Journal of Special Education (noviembre de 1990), y del Exceptional Children (enero de 1990 y septiembre de 1993)

Este movimiento que comienza en EE.UU. tiene su repercusión a nivel mundial y es la base de la llamada “educación para todos o enseñanza inclusiva”.

4.3. La educación inclusiva

Stainback y Stainback (1992) definen la escuela inclusiva como aquélla que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados, que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, y cualquier apoyo o ayuda que tanto ellos como los profesores puedan necesitar para tener éxito.

Pero, además, es una escuela a la que todos pertenecen, donde todos los estudiantes son aceptados y apoyados por sus compañeros y por los otros miembros de la comunidad escolar en la satisfacción de sus necesidades.

Las **características** de las aulas inclusivas son (Stainback y Stainback, 1992):

- ✓ *Filosofía del aula.*- Todos los niños aprenden en el aula ordinaria. La diversidad fortalece la clase y ofrece a todos sus miembros oportunidades de aprendizaje y de mejora.
- ✓ *Reglas del aula.*- La escuela debe ofrecer un trato igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, los otros miembros de la escuela y la comunidad. Se resume en los siguientes principios: “tengo derecho aprender de acuerdo con mi propia capacidad ; esto significa que nadie me insultará por mi forma de aprender” ; “tengo derecho a ser yo mismo en esta clase; esto significa que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica, o por mi apariencia”.
- ✓ *Apoyo educativo dentro del aula ordinaria.*- La atención educativa tiene como objetivo buscar el modo cómo los estudiantes pueden favorecer sus necesidades educativas en el aula ordinaria. Para ello se debe conseguir :
- ✓ Una red de apoyo natural.- Esta red debe tener como objetivo la cooperación y colaboración, dando importancia no sólo a la tutoría entre compañeros, círculos de amigos y aprendizaje cooperativo, sino también a la colaboración profesional, a la enseñanza en equipo y a los equipos de ayuda a profesores y estudiantes.
- ✓ Acomodación al aula.- Cuando se necesita la ayuda de expertos, el apoyo del aula y del currículo se modifican para ayudar no sólo a los estudiantes deficientes sino también a otros estudiantes del aula que puedan beneficiarse de un apoyo parecido.
- ✓ Autorización.- El profesor es considerado como un facilitador del aprendizaje y oportunidades de apoyo; así mismo, delega la responsabilidad del aprendizaje en otros miembros del grupo, es decir, puede autorizar a los estudiantes a proporcionar apoyo y ayuda a sus compañeros y a que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje.
- ✓ Promover la comprensión de las diferencias individuales mediante proyectos y actividades, considerando los aspectos positivos y cómo pueden aprovecharse en beneficio de todo el grupo.
- ✓ Flexibilidad, que permita adaptarse a nuevas situaciones.

Los **principios** por los que debe regirse la escuela inclusiva son (Arnaiz, 1996):

- ✓ Clases que acojan la diversidad.
- ✓ Un currículo amplio que utilice el aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración.
- ✓ Enseñanza y aprendizaje interactivo.
- ✓ Apoyo a los profesores.
- ✓ Participación de los padres.

Así mismo, **las estrategias** que deben utilizarse para aplicar estos principios son:

- ✓ Agrupar a los alumnos heterogéneamente y favorecer el aprendizaje cooperativo de los mismos.
- ✓ Tener amplias expectativas para todos los alumnos.
- ✓ Los padres, el profesorado, los estudiantes y la comunidad deben colaborar en la educación de los niños.
- ✓ Los profesores facilitan al alumno un aprendizaje significativo y creativo, así como el desarrollo de destrezas sociales
- ✓ Los profesores deben estar comprometidos en llevar a cabo una enseñanza inclusiva.
- ✓ Designar una persona para que facilite el apoyo y establecer grupos de trabajo en favor de la educación especial.
- ✓ Desmantelamiento de los centros de educación especial.

Para García, (1995):

- ✓ La escuela para todos es una escuela más abierta a la comunidad, más participativa en sus problemas y en sus soluciones.
- ✓ Hay una mayor implicación de los padres y cooperación con otras instituciones.
- ✓ La escuela para todos es una escuela que, al responder a diversas necesidades, debe replantear su currículo (qué, cómo y cuándo enseñar) y debe planificar su actividad de manera diferente.
- ✓ La escuela para todos es una escuela que debe incluir nuevos servicios, no sólo para los nuevos alumnos sino también para los profesores (servicios de formación, de apoyo, de orientación, etc.).
- ✓ La escuela entiende la organización de la enseñanza de una manera diferente: el cómo enseñar cada día.
- ✓ La escuela para todos es una utopía a la que se alude en casi todos los países en los que la integración avanza, es un paso más en la integración, un camino a seguir.

Para Skrtic, Sailor y Gee (1996), la inclusión es algo más que un nuevo modelo de servicios ; es una nueva cultura que corresponde a los condiciones históricas del emergente siglo XXI, una nueva forma cultural dominada por el subjetivismo, que propone un proceso de discusión social acerca de la construcción y reconstrucción del conocimiento y que ha influido en las reformas estructurales de la organización escolar, en las reformas pedagógicas de las clases y en las reformas institucionales a nivel de comunidad.

4.5. Documentos y movimientos internacionales en pro de una educación inclusiva

La educación inclusiva ha tenido acogida a nivel internacional en las sucesivas acciones de organismos internacionales como la UNESCO. A saber en:

- ✓ Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño (1989).
- ✓ Conferencia Mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990).
- ✓ Normas uniformes para la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad (1.993) (UNESCO).
- ✓ Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, organizada por la UNESCO y el MEC (Salamanca, junio 1.994). En esta conferencia se aprobó un marco de acción sobre necesidades educativas especiales en los siguientes aspectos :
 - Nuevas ideas sobre necesidades educativas especiales.
 - Directrices para la acción en el plano nacional en cuanto a política y organización, factores escolares, contratación y formación del personal docente, servicio de apoyo exteriores, áreas prioritarias, participación en la comunidad y recursos necesarios.
 - Directrices para la acción en los planos regional e internacional.

4.6. Críticas a la escuela inclusiva

En nuestro país, al igual que en Estados Unidos, también podemos observar voces críticas al concepto de escuela inclusiva. Como réplica a los principios y la filosofía de la escuela inclusiva expuestos por Arnaíz, García, y Ortíz (revista Siglo Cero, 1996), Molina critica la denominación de escuela inclusiva (en la misma revista), apoyándose en los siguientes argumentos:

- ✓ Este término sustituye al de escuela integradora en un intento por esconder el fracaso de la misma, en el sentido de que en la práctica no han sido muchos los alumnos con deficiencias que han sido integrados en las escuelas ordinarias, situación que se agrava en la enseñanza secundaria.
- ✓ El término inclusión pretende incluir en la escuela ordinaria a aquéllos que estaban en la escuela especial.
- ✓ El término inclusión supone una mayor neutralidad ideológica respecto del concepto de escuela integradora. Desde el momento que se adopta el término de inclusión y se hace mayor hincapié en los aspectos comunes que poseen los alumnos discapacitados con los normales, en detrimento de la especificidad que confieren determinados déficits, se produce una reducción drástica de los servicios de apoyo psicopedagógicos especializados desplazados para apoyar la escolarización de otros colectivos más conflictivos (inmigrantes, minorías étnicas, etc.).
- ✓ Relaciona la neutralidad ideológica del término inclusión con el intento de desmovilización social de las sociedades postmodernas de corte liberal.

Frente a este término de escuela inclusiva, Molina (1996) propone el de escuela interactiva cuya característica fundamental es respetar la existencia de una única escuela que englobe a todos los tipos de alumnos ; ésta asume que todos los alumnos, en tanto que personas, poseen unas necesidades específicas e individuales que deben ser respetadas a toda costa y otras comunes en tanto que

pertenecientes a un mismo grupo social, lo cual supone la necesidad de compartir espacios, tiempos y componentes curriculares y, paralelamente, la necesidad de respetar espacios, tiempos y componentes curriculares absolutamente individualizados.

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA

1.- CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1. Denominaciones de la educación especial

La educación especial no es el único término utilizado por los autores. En todos los países ha existido una diversidad de términos que, en muchos casos, parten de una concepción determinada de la misma. Entre los términos utilizados podemos destacar (Molina, 1986):

- ✓ *Pedagogía correctiva*.- Término propuesto por Bonboir y utilizado en Francia e Italia.
- ✓ *Pedagogía curativa*.- Término propuesto por Debesse y utilizado en Francia.
- ✓ *Pedagogía terapéutica*.- Propuesto en nuestro país por Sarramona y utilizado también en algunos países de influencia germánica.
- ✓ *Pedagogía diferencial*.- Propuesto en nuestro país por García Hoz.
- ✓ *Pedagogía especial*.- Término utilizado en Italia y propuesto por autores como Zavalloni y Fernández Huerta.
- ✓ *Enseñanza rehabilitadora*.- Término utilizado en la URSS y propuesto por autores como Luria y Tsvetkova.
- ✓ *Enseñanza especial*.- Término utilizado por la UNESCO en 1951.
- ✓ *Pedagogía de los niños excepcionales*.- Utilizado en Canadá.
- ✓ *Ortopedagogía*.- Término utilizado en Alemania.
- ✓ *Educación especial*.- Término utilizado en EE.UU. y de uso generalizado en nuestro país en la actualidad.

1.2. Algunas definiciones

Para la *UNESCO* (1983), la *educación especial* es una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan, o es improbable que alcancen a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales u otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia esos niveles.

Para *el informe Warnock* (1978), la *educación especial* se entiende como un conjunto de servicios, estrategias didácticas y recursos puestos a disposición del sistema educativo ordinario para que éste pueda atender las necesidades, más o menos específicas, que plantean todos los alumnos.

Para *Bremann* (1985), la *educación especial* es la combinación del currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarios para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno de manera eficaz y adecuada. Puede constituir la totalidad o parte del currículo total, puede ser impartida individualmente o junto con otros, y puede constituir la totalidad o parte de la vida escolar.

Para *Molina* (1986), la *educación especial* es una intervención práctica que se apoya teórica y científicamente en la pedagogía psicológica y rehabilitadora y se inspira en la línea de pensamiento de Luria y Tsvetkova. Su objetivo es el mejoramiento de los sistemas funcionales complejos que están en la base de los procesos mentales superiores, en aquellos sujetos que, por determinadas circunstancias, están afectados de una serie de incapacidades y disfunciones, susceptibles de impedirles una escolarización en absoluta y total igualdad de condiciones técnico-pedagógicas al resto de compañeros que no poseen tales déficits, o de integrarse socio-laboralmente en idénticas condiciones que el resto de los sujetos no poseedores de dichas disfunciones o incapacidades. La intervención tiene carácter multidisciplinar.

Para *Mayor* (1988), la *educación especial* hace referencia a una actividad diferente de la ordinaria, a un campo de preocupación, investigación y aplicación a una realidad concreta, a situaciones excepcionales; y es una disciplina en su doble vertiente, científica y práctica.

Para *Heward y Orlansky* (1992), la *educación especial* es una profesión con sus instrumentos, técnicas y esfuerzos de investigación centrados en el perfeccionamiento de los procedimientos de instrucción para evaluar y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños y adultos excepcionales. En un nivel más práctico, la educación especial es la combinación planificada de forma individual y controlada sistemáticamente de espacios físicos, equipos y materiales especiales, procesos de enseñanza y otras intervenciones diseñadas para contribuir a que los niños excepcionales obtengan la autosuficiencia personal y el éxito académico máximo posible.

Para *Gallardo y Gallego* (1993), la *educación especial* es un tipo de educación diferente de la ordinaria, que discurre paralelamente a la misma; así, el niño al que se le diagnostica una deficiencia, discapacidad o minusvalía es segregado a una unidad o centro específico.

Para *Fortes* (1994), la *educación especial* es una ciencia de la educación, puesto que participa de su objeto formal (la educación) y de su objeto material (el hombre). Como ciencia de la educación participa de todas sus dimensiones (histórica, normativa, explicativa y utópica). En el ámbito educativo su peculiaridad estriba en ocuparse de la articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos aquellos niños que, por los motivos que sean, presentan unas necesidades educativas especiales tanto en la educación formal como en la no formal. Destaca su carácter práctico al ocuparse de la intervención educativa de estos sujetos. Por tanto, es una ciencia de la educación de tipo práctico, íntimamente relacionada con la didáctica general, la organización escolar y la orientación educativa.

Para *Guerrero* (1995), la *educación especial* es una ciencia epistemológica que trata de explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las adaptaciones curriculares y las estrategias de intervención educativa de los sujetos con problemas sensoriales, psíquicos, motóricos, sociales y comunicativos, para normativizar y optimizar lo máximo posible sus condiciones de inferioridad educativa respecto a los individuos que no tienen estos problemas, y para acercarlos, tanto como sea posible, el conocimiento humano, la autocomprensión racional y el interés cognoscitivo emancipatorio.

Para *Skrtic* (1996), la *educación especial* se ha fundamentado tradicionalmente, como todo conocimiento profesional, en una teoría positivista que sigue el siguiente modelo jerárquico de conocimiento profesional:

- ✓ Una disciplina subyacente, o un componente de ciencia básica sobre la que se basa y se desarrolla la práctica.

- ✓ Una ciencia aplicada (ingeniería), de la que derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico y soluciones de los problemas cotidianos.
- ✓ Un componente de habilidad y actitud, que se ocupa del rendimiento actual de los servicios ofrecidos al cliente, utilizando para ello el conocimiento básico subyacente.

Así, la educación especial se fundamenta en el conocimiento teórico de una disciplina subyacente, o ciencia básica. En el nivel de la ciencia aplicada, el conocimiento teórico se traduce en un conocimiento aplicado que desarrolla los modelos y procedimientos que guían y configuran la práctica. El conocimiento aplicado y teóricamente fundamentado de la educación especial produce un conocimiento práctico, transmitido a los profesionales, en forma de habilidades y actitudes, a través de un programa ampliado de educación vocacional. El rendimiento de los servicios profesionales se basa en el conocimiento práctico, conceptualizado como el resultado de la aplicación del conocimiento teórico a los problemas de la práctica de la educación especial.

Ante este conocimiento tradicional, basado en el paradigma funcionalista, Skrtic propone que el conocimiento sea multiparadigmático y multidisciplinar. Para conseguir esta reorientación, se necesita ejercer una crítica multiparadigmática y metateórica del conocimiento actual de la educación especial, en el contexto de un discurso democratizado sobre las implicaciones de elegir un marco de referencia para los alumnos y para sus padres y familias, siendo esencial expandir la crítica y el discurso a todo el sistema de la educación pública.

Para Salvador (1997), *la educación especial* puede concebirse como un ámbito de práctica profesional, de investigación y de elaboración teórica, de carácter inter y multidisciplinar. Ello supone que cada disciplina o enfoque conceptual, desde su propia perspectiva, describe, interpreta y explica el fenómeno educativo especial y elabora los principios de intervención con finalidad optimizadora.

La educación especial es un campo extenso, que abarca variados sujetos, contextos, áreas de intervención y contenidos. Un contexto privilegiado de intervención es la escuela, objeto de estudio de la organización escolar. La respuesta educativa de la escuela se concreta en el currículo, cuyo diseño y desarrollo en el centro escolar compete a los profesores. Este desarrollo se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Currículo y formación de profesores son campos de estudio de la didáctica.

1.3. Distintas denominaciones de los sujetos a quienes va dirigida la educación especial

Niños excepcionales.- Este término incluye a los niños que tienen dificultades de aprendizaje y a los que su rendimiento es tan elevado que es necesaria una educación especial para que desarrollen su potencial. Abarca a los niños con discapacidades físicas, a los que tienen problemas de aprendizaje y/o conducta y a los intelectualmente dotados.

Deficientes.- Hace referencia a la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacitados.- Supone la restricción o ausencia, debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad normal para el individuo.

Minusválidos.- Es la situación de desventaja de un individuo a consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol normal.

El término de deficiencia, discapacidad y minusvalía es más restrictivo que el de niños excepcionales y no incluye a los niños dotados o con mucho talento.

Niños de alto riesgo.- Se refiere a los niños que no están identificados ni como discapacitados ni como deficientes, pero que se considera que cuentan con unas posibilidades superiores a las normales para desarrollar una deficiencia.

Niños con necesidad educativa especial.- Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (MEC, 1992). La necesidad educativa especial hace referencia a aquel sujeto que necesita:

- ✓ La dotación de medios especiales de acceso al currículo, como equipamiento, instalaciones, recursos y, además, de técnicas de enseñanza especiales
- ✓ La dotación de un currículo especial o modificado.
- ✓ Una atención especial a la estructura social y clima emocional en que tiene lugar la educación.

2. ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LAS DEFINICIONES

2.1. Destinatarios de la educación especial

Podemos distinguir tres tipos de definiciones desde este enfoque:

- ✓ Las que tienen una concepción restrictiva de la educación especial (Bremann, Molina, Bautista, Fortes, etc.): incluyen a los sujetos que se identifican con los términos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, y excluyen a los superdotados.
- ✓ Las que tienen una concepción amplia de la educación especial: se identifican con definiciones predominantes en EE.UU. y Canadá y, en nuestro país, con las de Mayor y García. El término utilizado es el de niños excepcionales, que incluye los sujetos superdotados, deficientes y de alto riesgo.
- ✓ Las que incorporan el concepto de necesidad educativa especial (Bremann y Fortes). Rechazan los otros términos y se identifican con las de los países influidos por el Informe Warnock (Inglaterra y España, a partir de la LOGSE). La necesidad educativa especial es un término basado en modelos ecológicos que da una importancia fundamental al papel de la escuela en la educación del niño deficiente y se inscribe en una filosofía de la integración.

2.2. ¿La educación especial es una disciplina científica o una práctica profesional; y, en el primer caso, una disciplina teórica o una disciplina aplicada?

Para Mayor (1988), la educación especial es una disciplina científica, no compacta sino posible, en trance de consolidación y desarrollo.

Como toda disciplina se caracteriza por una interdependencia con otras disciplinas y coexisten en ella muchos paradigmas, enfoques y orientaciones y trata de objetos complejos, estructurados en muchos planos, dimensiones o niveles de análisis. Toda disciplina surge de la intersección de varias disciplinas en un tópico común o como una creciente especialización. La educación especial puede presentarse como:

- ✓ Una parte de la pedagogía que terminó independizándose, surgiendo así la pedagogía terapéutica, curativa o correctiva.
- ✓ Otros la han hecho surgir a partir de la psicología y, más en particular, de la psicología diferencial, psicología educativa, psicología clínica o psicología comunitaria.
- ✓ Otros la consideran como una disciplina que surge de la interacción entre diversas disciplinas, cada una de las cuales aporta una perspectiva o estudia una de las muchas dimensiones que presenta este campo específico que es el objeto de esta disciplina.

Según esta concepción la educación especial se situaría en la intersección entre:

- a. Medicina: pediatría, psiquiatría, neurología, fisiología, etc.
- b. Pedagogía: general, diferencial, didáctica y organización escolar.
- c. Psicología: general, diferencial, evolutiva, educativa, clínica, etc.
- d. Sociales: sociología, economía, administración, derecho, política, etc.

Así, la educación especial es una disciplina con unidad de objeto que está en estrecha relación interdisciplinar con las disciplinas madres a que nos hemos referido.

Además, la educación especial es de naturaleza interdependiente de la teoría y de la praxis, con lo cual articula la investigación con la práctica profesional.

Para Fortes (1994), la educación especial es una disciplina científica no compacta sino posible, de carácter interdisciplinar, e influida fundamentalmente por las ciencias biológicas, psicológicas, sociológicas y de la educación.

Se diferencia de Mayor en que considera que la educación especial es una ciencia de la educación, ya que participa del objeto formal de las mismas (la educación) y de su objeto material (el hombre) y, además, posee todas las dimensiones propias de estas ciencias: la dimensión histórica, la normativa, la explicativa y la utópica. Y dentro de éstas es una ciencia eminentemente práctica, íntimamente relacionada con la didáctica general, la organización escolar y la orientación educativa, ya que se ocupa de la intervención educativa de aquellos sujetos que presentan necesidades educativas especiales, al mismo tiempo que explica los fenómenos educativos y sus especiales características en esos sujetos.

Su objetivo es elaborar una teoría de la enseñanza, de los modelos didácticos y del currículo, y estudiar las influencias contextuales del aprendizaje y desarrollo humano de los deficientes ; asimismo, promover sistemas de formación del profesorado y otros profesionales para proporcionarles el bagaje teórico-práctico adecuado para indagar estrategias y modelos de evaluación.

La educación especial adopta una dimensión normativa-explicativa para los fenómenos de enseñanza específicos y singulares respecto a:

- Los sujetos a los que aplica sus conocimientos.
- El diseño y desarrollo del currículo para estos sujetos.

- La formación de su profesorado y otros profesionales.
- La investigación en este campo.

Para Molina (1986), la educación especial es:

- ✓ A nivel teórico, una rama de la pedagogía terapéutica que tiene sus bases en la pedagogía, psicología y en la rehabilitación, y es una ciencia interdisciplinar.

Las bases teóricas y científicas de la educación especial son similares a las de la pedagogía rehabilitadora de la escuela rusa (Luria y Tsvetkova), y su objetivo es el mejoramiento de los sistemas funcionales cerebrales que están en la base de los procesos mentales superiores.

- ✓ A nivel práctico, la educación especial es semejante a la enseñanza rehabilitadora, derivada de la pedagogía rehabilitadora, y su objetivo es el restablecimiento de las funciones superiores mediante el aprendizaje de una serie de tareas jerarquizadas según los niveles madurativos del sujeto, sus peculiares procesos y estilos cognitivos y la naturaleza de los aprendizajes a realizar.

Para Guerrero (1995), la educación especial es una disciplina científica en busca de identidad, que tiene una dependencia y complementariedad epistemológica en las ciencias de la educación, fundamentalmente en la didáctica, y es una ciencia interdisciplinar.

Históricamente, la educación especial podría haber sido una ciencia que fuera una rama:

- ✓ De la teología, en cuanto que en sus orígenes los que cuidaban a los deficientes eran religiosos que se dedicaban altruistamente a su educación.
- ✓ De la medicina y psiquiatría infantil.- Muchos médicos y psiquiatras se dedicaron a la educación de los niños con deficiencias y muchos de ellos han adquirido renombre internacional con los métodos desarrollados para su educación.
- ✓ De la psicología.- Entre los precursores de la educación especial se encuentran algunos de los precursores de la psicología.
- ✓ De las ciencias de la educación.- Tiene como objeto de estudio temas como el currículo, la organización escolar, la formación del profesorado, la innovación educativa, los modelos de enseñanza, la escuela, las adaptaciones curriculares, etc.

La educación especial es una ciencia desde el punto de vista epistemológico, que está en un continuo cambio conceptual y en conflicto permanente, lo que puede favorecer cambios históricos en su concepción; es una ciencia dinámica, con numerosos vínculos ideológicos, y se mantiene en una constante revisión según los ideales colectivos y los intereses profesionales que engloban y definen los objetivos de la misma.

La educación especial es una activa seguidora de otras ciencias de la educación y una activa creadora y adaptadora de la psicología y la medicina.

Sin embargo, existe una correspondencia epistemológica entre la didáctica y la educación especial que no existe entre la educación especial y otras ciencias de la educación. Para ello, ambas deben comenzar una búsqueda del tiempo perdido y consolidar los lazos epistemológicos que las unen. El crecimiento de la didáctica hace crecer a la educación especial, y la educación especial también enriquece a la didáctica.

Pero la dependencia epistemológica de estas dos ciencias debe realizarse en el marco de una ciencia crítica, que reconozca la capacidad del individuo para juicios autorreflexivos y que resalte el rol de la razón humana en la vida social, una ciencia que huya de la racionalidad instrumental y de una

razón identificada solamente con la técnica y con la acomodación a rígidas y monolíticas reglas metódicas.

La ciencia crítica de la educación no es una ciencia empírico-analítica. Pretende un desarrollo de la autonomía racional y la democratización de las diversas instituciones de la vida social. La educación sería para esta ciencia una práctica social histórica y culturalmente contextualizada que se valora teniendo en cuenta las circunstancias de la vida social en que nació.

Para Skrtic (1996), el conocimiento de la educación especial tradicionalmente ha tenido su premisa en la teoría positivista del conocimiento, que defiende el siguiente modelo jerárquico:

- ✓ *El conocimiento teórico* de una disciplina subyacente, o ciencia básica.
- ✓ *El conocimiento aplicado*: modelos y procedimientos que guían y configuran la práctica de la educación especial.
- ✓ *El conocimiento práctico*, transmitido a los profesionales de la educación especial en forma de habilidades y actitudes, a través de un programa ampliado de educación vocacional.

Históricamente ha habido dos tipos generales de críticas del conocimiento en la educación especial:

- ✓ La crítica práctica se refiere al conocimiento práctico y al conocimiento aplicado de la educación especial, es decir, tanto a las habilidades y actitudes de los profesionales de la educación especial como a los modelos y procedimientos que los antecede.
- ✓ La crítica teórica se refiere al conocimiento teórico y al conocimiento aplicado de la educación especial, es decir, tanto a los modelos y procedimientos de campo como a las teorías en que éstos se fundamentan.

La crítica más evidente en el campo de la educación especial ha sido la crítica práctica realizada por los padres, consumidores y los propios profesores especiales cuyo objetivo era realizar un cambio en las prácticas desarrolladas en el campo de la educación especial en ese momento.

El debate crítico ha girado alrededor de la relación entre educación regular y la especial, en cuanto a identificación, colocación y educación de estudiantes con discapacidades.

La primera crisis del conocimiento práctico en la educación especial se inició en los años 60, cuando se criticaron las prácticas asociadas al modelo de centros y aulas especiales por ser racialmente sesgadas, pedagógicamente ineficaces y socialmente nocivas.

Estas críticas fueron el origen de las políticas de integración escolar que intentaron paliar los efectos nocivos de las prácticas anteriores.

A mitad de los 80 comienza una segunda crisis en el conocimiento práctico, “la iniciativa de la educación regular” o de “inclusión”, al darse cuenta de que esas políticas de integración estaban reproduciendo los mismos problemas que intentaban resolver.

El problema de este tipo de crítica es que no va asociada a una crítica teórica que modifique los supuestos teóricos sobre los que se cimenta la educación especial.

El conocimiento teórico se basa en la biología y la psicología, que fundamentan el diagnóstico y la intervención educativa de la educación especial en las siguientes premisas:

- ✓ La enseñanza diagnóstico-prescriptiva, que pretende diseñar programas de instrucción sobre la base del rendimiento en las pruebas de diagnóstico.

- ✓ Teoría behaviorista, que intenta una instrucción de las habilidades específicas. Los objetivos de instrucción son analizados en subcapacidades y enseñados mediante el uso de una jerarquía de procedimientos para adquirir una capacidad.

Esto sitúa a la educación especial en el paradigma funcionalista. Para poder avanzar realmente en el conocimiento y práctica de la educación especial, Skrtic propone un cambio de los supuestos en los que se basa el conocimiento teórico de la misma. Para entender su propuesta, vamos a exponer el análisis del conocimiento científico, de sus paradigmas y de las características que del conocimiento de las ciencias sociales hace el autor.

Skrtic hace una clasificación de las ciencias en cuatro tipos:

- ✓ Paradigmática.- Es aquella que goza de un amplio consenso dentro de la comunidad científica que sigue un paradigma particular. Por ejemplo la física en estos momentos.
- ✓ No paradigmática.- No existe consenso en un paradigma.
- ✓ Paradigma dual.- Es la situación de una ciencia inmediatamente después de que se produzca una revolución científica Kuhniana, en la que subsiste el paradigma antiguo y el emergente.
- ✓ Paradigmática múltiple.- Varios paradigmas viables compiten entre sí, sin éxito, por dominar dentro de la comunidad científica. Es el caso de las ciencias sociales, en que coexisten paradigmas múltiples.

Dentro de la tradición de las ciencias sociales podemos distinguir:

- ✓ *Las aportaciones de la filosofía de la ciencia:* ontología (la naturaleza de la realidad), epistemología (la naturaleza del conocimiento), la naturaleza humana (la naturaleza de la acción humana) y la metodología (la naturaleza de la investigación) en sus dos vertientes, objetiva y subjetiva.
- ✓ *Las teorías de la sociedad:* la sociología de la regulación y la sociología del cambio radical.

| La dimensión objetivo-subjetiva | | |
|---------------------------------|-------------------|--------------------------------|
| <i>Ciencia social subjetiva</i> | | <i>Ciencia social objetiva</i> |
| Nominalismo | Ontología | Realismo |
| Antipositivismo | Epistemología | Positivismo |
| Voluntarismo | Naturaleza Humana | Determinismo |
| Ideográfica | Metodología | Nomotética |

Fuente: Burrell y Morgan, 1979.

El *realismo* considera que el mundo social existe “ahí fuera”, al margen de la apreciación individual y es tan concreto como el mundo físico. Para el *nominalismo*, por el contrario, el mundo social externo a la cognición individual está compuesto por nombres, conceptos y etiquetas que sirven como herramientas para describir, interpretar y gestionar el mundo externo.

El *positivismo* intenta explicar y predecir los acontecimientos sociales mediante la investigación de las regularidades y la determinación de las relaciones causales. El crecimiento del conocimiento se ve como un proceso esencialmente acumulativo en el que se añade nueva información al conjunto de

conocimientos ya existentes, y en el que se eliminan las hipótesis falsas. Para el *antipositivismo*, por el contrario, el mundo social es esencialmente relativista, comprensible sólo desde el punto de vista de los individuos directamente implicados en las actividades que son investigadas.

El determinismo considera que los seres humanos responden de una manera mecánica, o incluso determinista, ante las situaciones con la que se encuentran en el mundo externo. *El voluntarismo* asigna a los seres humanos un papel más creativo: asume el libre albedrío, la autonomía y considera que los seres humanos son capaces de crear sus propios ambientes y de controlarlos, en lugar de ser controlados por ellos.

Se adoptan *metodologías nomotéticas* por parte de aquellos científicos sociales que tratan el mundo social como si fuera una realidad objetiva y externa. Se buscan leyes universales que expliquen y gobiernen la realidad social, concreta y objetiva, cuya existencia se supone. *Las metodologías ideográficas* son adoptadas por quienes asumen la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en el proceso de construir los mundos sociales. Su preocupación es comprender las formas con las que los individuos construyen socialmente, modifican e interpretan el mundo social en el que se encuentran.

Las posiciones extremas de la dimensión objetivo-subjetiva se ven reflejadas en dos tradiciones intelectuales que han dominado la ciencia social durante los últimos siglos:

- ✓ La ciencia social objetiva: el positivismo lógico.
- ✓ La ciencia social subjetiva: el idealismo alemán.

| La dimensión orden-conflicto | |
|---------------------------------------|---|
| <i>La sociología de la regulación</i> | <i>La sociología del cambio radical</i> |
| <i>se ocupa de :</i> | <i>se ocupa de :</i> |
| * Statu quo | * Cambio radical |
| * Orden social | * Conflicto estructural |
| * Consenso | * Dominación |
| * Integración social | * Contradicción |
| * Solidaridad | * Emancipación |
| * Satisfacción de la necesidad | * Privación |
| * Actualidad | * Potencialidad |

Fuente: Adaptado de Burrell y Morgan (1979).

Burrell y Morgan, como observamos en el cuadro anterior, utilizaron los términos sociología de la regulación y sociología del cambio radical para describir las posiciones extremas sobre la naturaleza de la sociedad o dimensión orden-conflicto.

La sociología de la regulación, la posición dominante en Occidente, refleja la posición de los teóricos preocupados por explicar la unidad y cohesión subyacentes en la sociedad. Los teóricos de la sociología del cambio radical ven la sociedad moderna caracterizada por el conflicto, los modos de dominación y la contradicción. Se preocupan por la emancipación de la gente con respecto a las estructuras sociales e ideológicas existentes.

Ritzer (1980) propuso otra forma de entender o denominar la dimensión orden-conflicto, a la que sustituyó por una dimensión de niveles de realidad social macroscópica-microscópica que van desde sistemas totales “macro” al pensamiento y la acción individual “micro”. El nivel microscópico de Ritzer se corresponde a la dimensión de orden, y su nivel macroscópico a la dimensión de conflicto.

Al unir todas las dimensiones: objetivo-subjetivo, macroscópico-microscópico (orden-conflicto), se produce un mapa conceptual de cuatro paradigmas de pensamiento científico social, cada uno de los cuales tiene una visión mutuamente excluyente del mundo social y de cómo puede ser investigado. Son los paradigmas funcionalista, interpretativo, humanista y estructuralista.



consenso
(orden microscópico)

Fuente: Burrell y Morgan, 1979.

El paradigma funcionalista es el dominante en el mundo científico occidental. Está ligado a la filosofía de la regulación, adopta una posición más o menos individualista (micro) de la realidad social y estudia su materia desde un punto de vista objetivo. Los científicos se preocupan por explicar la vida social, concentrándose en fenómenos sociales microscópicos, como las pautas de comportamiento, acción o interacción.

El paradigma interpretativo está comprometido con la regulación y el orden. El orden social es cohesivo, ordenado e integrado pero, a diferencia de los funcionalistas, se orienta hacia la comprensión de los procesos mediante los cuales los individuos construyen subjetivamente su mundo social. Cuando se reconoce un mundo social externo, se lo considera como una red de suposiciones y significados intersubjetivamente compartidos. Este paradigma se plantea la comprensión de las diferentes facetas de la construcción social de la realidad y la forma en que la gente crea y comparte significados.

El paradigma humanista comparte la visión de la ciencia social con el paradigma interpretativo; su estructura de referencia es la sociología del cambio radical. El humanismo tiene en cuenta las estructuras ideológicas con las que interactúa la gente. A la sociedad se la considera antihumana, inhibidora del desarrollo y de la autorrealización humana. Este paradigma se centra en la crítica del statu quo y tiene como objetivo estudiar las influencias de las estructuras ideológicas (cultura, normas y valores) sobre el pensamiento y la acción humana.

El paradigma estructuralista critica el statu quo y defiende el cambio, desde la perspectiva objetiva, compartiendo con el funcionalista el enfoque de la ciencia social. Los estructuralistas ven la sociedad contemporánea caracterizada por conflictos fundamentales que generan cambios a partir de las crisis políticas y económicas. Mientras que los humanistas se preocupan por las estructuras ideológicas y por la conciencia individual, los estructuralistas centran su crítica en las estructuras materiales (incluidas las disposiciones legales) y se preocupan por la conciencia de los grupos sociales y por explicar aspectos de la sociedad como la economía, el derecho, la arquitectura, la tecnología y el lenguaje.

Actualmente estamos asistiendo a una tendencia que se aleja del positivismo, para dirigirse hacia una posición subjetivista del conocimiento y de la ciencia. Por otra parte, el punto de vista de que la ciencia social es un proceso neutral, técnico, que revela o descubre conocimiento, está siendo sustituido por una apreciación de la ciencia social como un proceso característicamente humano a través del cual se crea el conocimiento.

Históricamente el debate en las ciencias sociales se ha llevado a cabo desde la premisa de una visión fundacional del conocimiento, lo que ha conducido a plantear argumentos sobre la mejor forma de realizar la investigación, o sobre la mejor teoría para explicar los fenómenos sociales. Pero, en la actualidad, el debate se mueve más allá de la consideración de un sólo método de investigación, de una sola teoría o paradigma, y los científicos sociales empiezan a exponer un discurso antifundacional y reflexivo y una apreciación de la variedad de lógicas investigadoras, de posiciones teóricas y perspectivas paradigmáticas.

La base disciplinar de la educación especial tradicionalmente ha sido la del paradigma funcionalista: la biología y psicología. Skrtic propone que el conocimiento de la educación especial sea considerado desde paradigmas múltiples del pensamiento científico social; la educación especial debería ampliar su base disciplinar más allá de la psicología y de la biología para incluir diversas ciencias sociales, políticas y culturales; los modelos y prácticas de educación especial deben fundamentarse en un conocimiento multiparadigmático y multidisciplinar. Esto supondría iniciar una crítica multiparadigmática y multidisciplinar del conocimiento actual de la educación especial y de sus prácticas, y debería ser sostenida por un discurso democratizado de los metateóricos, teóricos, científicos aplicados, profesionales en ejercicio, padres, consumidores y defensores de la educación especial.

2.3. ¿La educación especial es diferente o similar a la educación ordinaria? ¿Cómo se relacionan?

Para la mayoría de los autores reseñados, la educación especial es diferente de la ordinaria, aunque tienen algunos puntos en común.

Para la UNESCO es una forma enriquecida de educación ordinaria, en el sentido de que la educación especial utiliza métodos pedagógicos modernos y material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencia. En esta definición no se habla para nada de los métodos y materiales específicos, sino de métodos modernos y material técnico.

Para **Molina** (1986), la educación especial es diferente de la educación ordinaria ya que:

- ✓ El objetivo de la educación especial no es sólo conseguir los mejores aprendizajes, sino también curar y mejorar los déficits instrumentales que padecen los niños con deficiencias.

- ✓ La educación especial comporta una forma de trabajar diferente de la ordinaria en cuanto que supone: una evaluación diagnóstica y programación individualizadas, la utilización de unas estrategias metodológicas y recursos psico-didácticos diferentes a los empleados con los alumnos normales y al mismo tiempo diferentes para las distintas disfunciones e incapacidades, y una formación interdisciplinar tanto en los profesionales de la enseñanza como en los investigadores.

No obstante, Molina delimita los métodos de la pedagogía terapéutica eliminando los fármacos, los masajes, la fisioterapia y algunos aspectos de la foniatría y logopedia, introduciendo con reservas la estimulación precoz y la psicoterapia, y aceptando, como propios, los métodos para la rehabilitación de la lectura, escritura, ortografía, cálculo y resolución de problemas.

Para Mayor (1988), la educación especial es una actividad diferente de la ordinaria que puede articularse en dos ejes fundamentales:

- *El eje de transformación.*- Consiste en compensar un déficit (deficientes) o desarrollar una función no suficientemente desarrollada (superdotados y deficientes). Esto supone o la normalización (un funcionamiento adecuado a la norma) o la optimización (desarrollar al máximo las posibilidades del individuo).

El objetivo de la educación especial es similar al de la educación ordinaria, en el sentido de lograr que los sujetos excepcionales sean capaces de vivir desarrollando al máximo sus posibilidades. Si la educación ordinaria tuviera en cuenta además de las condiciones normales las excepcionales, y utilizara los métodos que permitieran una adecuada individualización de la enseñanza y, por tanto, una adaptación a las posibilidades de cada uno, la educación especial no sería necesaria ; sin embargo, los hechos demuestran que de momento es necesaria .

- *El eje de intervención.*- Hace referencia a la interacción entre los sujetos agentes y pacientes, orientada a facilitar y posibilitar el proceso de transformación.

La intervención es una acción de carácter intencional, procesual y compleja que puede ser analizada a través de una serie de elementos y de fases que están organizadas en un plan: evaluación, planificación, ejecución y evaluación final.

Este eje de intervención puede tener diferentes denominaciones según las técnicas utilizadas:

- ✓ Médicas (quimioterapia, farmacoterapia, cirugía, fisioterapia, rehabilitación física, rehabilitación profesional, terapia ocupacional, etc.).
- ✓ Psicológicas (psicoterapia, modificación de conducta, terapia cognitiva, instrucción, etc.)
- ✓ Educativas (reeducación, instrucción programada, recuperación, reeducación física, psicomotriz, auditiva, logopedia, etc.).
- ✓ Psicosociales (adaptación, readaptación, reinserción, integración, etc.).

Para Heward y Orlansky (1992), la educación especial se diferencia de la ordinaria en:

- *Qué enseña.*- Así, algunos niños especiales requieren instrucciones intensivas y sistemáticas para desarrollar habilidades que los niños normales adquieren naturalmente. Por ejemplo, en deficientes severos, actividades como vestirse, comer o asearse son una parte muy importante de su currículo.

Otros necesitan el aprendizaje de las materias que compensan o reducen los efectos producidos por su trastorno. El niño ciego recibe enseñanza de lecto-escritura de Braille.

- Los métodos que utiliza.- Estos pueden diferir de los utilizados por los maestros de educación normal; por ejemplo, la comunicación con sus alumnos mediante el lenguaje de signos (sordos). Sin embargo, estos autores plantean también la similitud de los métodos especiales y generales y, a su vez, de los distintos métodos utilizados en las diferentes deficiencias.

Para Fortes (1994), la educación especial es similar a otras ciencias de la educación en cuanto a su objeto formal y material. Sin embargo, difiere de la educación normal:

- ✓ A nivel práctico, en que se ocupa de la intervención educativa de los niños que presentan necesidades educativas especiales.
- ✓ A nivel teórico, en que pretende desarrollar una teoría de la enseñanza y del currículo, elaborar modelos didácticos, estudiar las influencias contextuales del aprendizaje, promover sistemas de formación del profesorado y de otros profesionales, e indagar estrategias y modelos de evaluación adaptados a los niños con necesidades educativas especiales.

Adopta además una dimensión normativa-explicativa para fenómenos de enseñanza específicos y singulares respecto:

- ✓ A los sujetos a los que aplica sus conocimientos.
- ✓ Al diseño y desarrollo del currículo para estos sujetos.
- ✓ A la formación de su profesorado y otros profesionales.
- ✓ A la investigación en este campo.

Breman (1985) y todos los enfoques elaborados a partir del Informe Warnock, como el diseño curricular base español, parten de la idea de que:

- ✓ Los objetivos de la educación especial y de la educación ordinaria son los mismos, pero adaptándolos a las características individuales de cada alumno.
- ✓ Los aspectos rehabilitadores y correctores son un instrumento para conseguir los objetivos de formación e instrucción, nunca un fin en sí mismos.
- ✓ El currículo del niño con necesidades educativas especiales, en la medida de lo posible, tiene como marco de referencia el currículo ordinario con adaptaciones.

El niño con necesidades educativas especiales participa en mayor o menor grado del currículo ordinario según sus posibilidades, por lo que la educación ordinaria y la especial están interrelacionadas y esta última está al servicio de la ordinaria para atender las necesidades educativas más o menos específicas que plantean todos los alumnos.

2.4. ¿La educación especial es un sistema educativo independiente del ordinario o es un subsistema del mismo?

Aunque pocas definiciones hacen referencia explícitamente a esta cuestión, podemos señalar que casi todos los autores que hemos enumerado, excepto algunos más antiguos, defienden la organización de la educación especial como un subsistema del sistema de enseñanza ordinario, es decir, en régimen de integración escolar (Bremann, Molina, Mayor, Heward y Orlansky, Fortes, Gallardo y Gallego).

Actualmente, el movimiento de la escuela para todos o inclusiva va más allá de la integración, y su objetivo es conseguir que la escuela no sea para un tipo determinado de niños sino para todos. La

educación especial como tal debería desaparecer, ya que todos los niños con necesidades educativas especiales deben ser escolarizados en el aula y centro ordinario. ¿Se puede seguir hablando de lo especial? Stainback y Stainback mantienen que lo especial debe estar asociado a dos palabras clave: adaptación y apoyo. Es necesario proporcionar a cada alumno el apoyo preciso para poderlo integrar, y hay que adaptar y ajustar cuanto sea necesario para acomodarse a todos los alumnos. Los argumentos para la desaparición de la educación especial los hemos expuesto en el capítulo primero, cuando se ha analizado el movimiento REI y la escuela inclusiva.

2.5. ¿Se puede sustituir el concepto de necesidad educativa especial por el de educación especial?

A partir de la LOGSE y la adopción del nuevo término “necesidades educativas especiales” asistimos a la sustitución del término educación especial por el de necesidades educativas especiales ; por ejemplo, en los dos manuales de educación especial publicados por la editorial Aljibe: Bautista, R.: Necesidades educativas especiales (1993) y Gallardo y Gallego: Manual de logopedia escolar (1993), estos autores identifican el término de educación especial con la opción de un sistema de educación especial separado del ordinario (segregacionista) y sustituyen este término por el de necesidad educativa especial cuando la educación especial se da en el marco de la educación ordinaria.

Así **Gallardo y Gallego** consideran que:

- ✓ La educación especial es un término utilizado en el pasado para designar un tipo de educación que discurría paralelamente, cuando no al margen, del sistema educativo ordinario, en la creencia de que los niños o niñas allí escolarizados presentaban dificultades insalvables para incorporarse a los centros en régimen ordinario y seguir el mismo currículo que el resto de alumnos y alumnas.
- ✓ Las necesidades educativas especiales sustituyen al término de educación especial cuando se ponen en práctica los principios de normalización educativa e integración escolar.

Al mismo tiempo aportan un cuadro donde expresan las diferencias entre educación especial y necesidad educativa especial:

| Educación especial | Necesidad educativa especial |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas. ✓ Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica. ✓ Se aleja de los alumnos considerados normales. ✓ Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad y al error. ✓ Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Término más amplio, general y propicio a la integración. ✓ Se hace eco de las necesidades permanentes o temporales. ✓ Se refiere a las necesidades educativas del alumno e incluyen las de educación especial. ✓ Es un término cuya característica principal es su relatividad conceptual. ✓ El origen de las dificultades es personal, escolar o social. |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tiene implicaciones educativas de carácter marginal y segregador. ✓ Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y escuelas especiales. ✓ Hace referencia al P.D.I., que parte de un diseño curricular especial. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Con implicaciones educativas de carácter positivo. ✓ Se refiere a un currículo ordinario para todos los alumnos. ✓ Fomenta las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten de un diseño curricular ordinario. |
|--|--|

En este cuadro lo que se está exponiendo son dos maneras de concebir al niño deficiente y dos maneras de organizar la educación especial y el currículo. Se debería haber sustituido el término de educación especial por el de hándicap o déficit.

Fernández, J. (1997) también asimila el término de educación especial a la que se ha impartido en entornos segregados, y el de necesidad educativa especial a la desarrollada en entornos integrados; así, la necesidad educativa especial es un conjunto de medios y recursos humanos y materiales, puestos al servicio del sistema educativo, para la atención de las necesidades educativas especiales que pueda presentar un alumno a la largo de su escolaridad. Hace la siguiente diferenciación entre los dos conceptos:

| Educación especial | Necesidad educativa especial |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dirigida a aquellos alumnos que presentan deficiencias físicas, psíquicas, sensoriales o graves problemas de personalidad. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepción de las diferencias como un continuo de diferencias físicas, intelectuales y socioculturales. |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Basada en la clasificación de los alumnos en función del déficit que padecían y de su adscripción a las modalidades de escolarización correspondiente. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Basada en las necesidades educativas especiales de los alumnos, con el objeto de decidir la modalidad educativa más conveniente en cada caso y para la dotación de recursos educativos a los centros. Igualmente se realiza un diagnóstico que determine el nivel de competencia curricular del alumno y que sirva para la toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares que se precisen. |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Esta concepción de la educación especial segregaba a los alumnos en función de sus deficiencias. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se parte de la existencia de un mismo y único currículo escolar, que ha de modificarse y ajustarse a las necesidades particulares de los alumnos. |

Bautista Jiménez, aunque adopta la misma terminología, la matiza al decir que la educación especial, desde una perspectiva de la integración, se entiende como el conjunto de servicios, estrategias didácticas y recursos puestos a disposición del sistema educativo ordinario para que éste pueda atender las necesidades, más o menos específicas, que plantean todos los alumnos.

3. PROPUESTA DE UNA CONCEPCIÓN INTEGRADORA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación especial es una disciplina científica, de carácter **interdisciplinar** (medicina, psicología, pedagogía y sociología). No debe basarse exclusivamente en el modelo de investigación funcionalista, con una fuerte influencia de la biología y la psicología, y debe intentar ser una ciencia **multiparadigmática** que tenga su incidencia tanto a nivel teórico como práctico.

Es una disciplina científica dentro de las ciencias de la educación, en cuanto que su objeto formal y material es similar y con fuertes conexiones con la didáctica y organización escolar.

Tiene como objeto la educación de los niños con necesidades educativas especiales, incluyendo los niños deficientes, los superdotados y los niños normales que en un momento determinado necesiten una atención especial, y su objetivo es la formación, rehabilitación y curación de estos niños para lograr la optimización de sus posibilidades, la normalización de sus comportamientos y la compensación de sus déficits.

Debe desarrollarse en la medida de lo posible en el marco del sistema ordinario, favoreciendo así la integración del sistema de educación especial con el ordinario en un único sistema con el objeto de conseguir una escuela para todos o inclusiva.

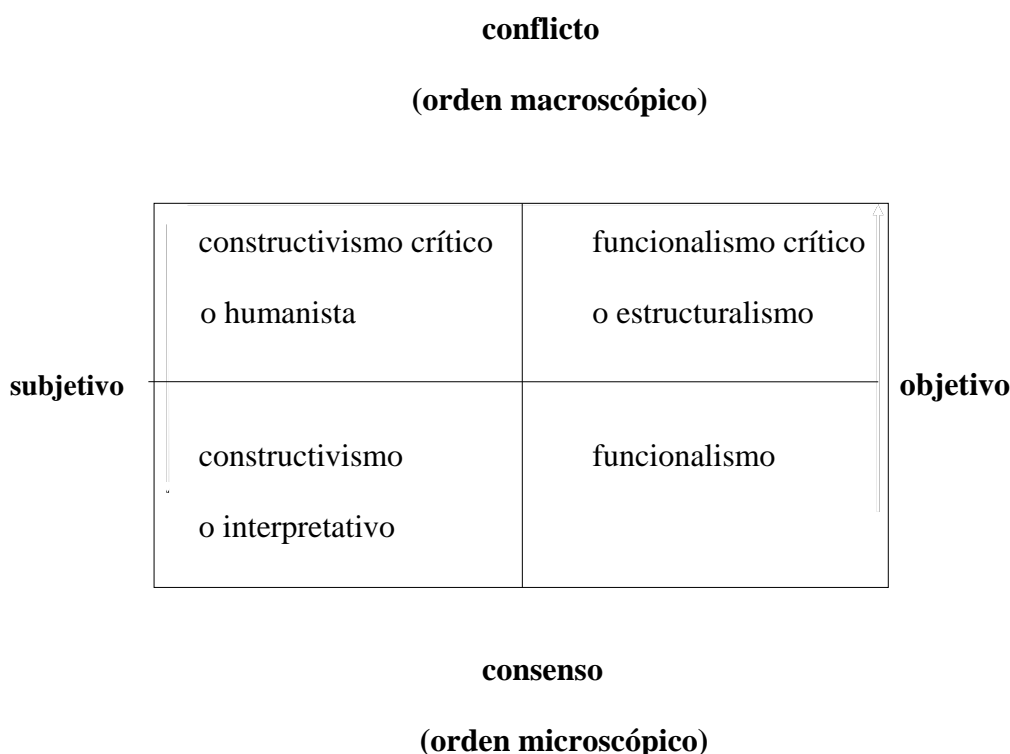
Al adoptarse un concepto amplio de la enseñanza, que introduce y analiza las variables contexto, profesor y alumno y entiende que la relación entre estas variables es bidireccional (todas las variables pueden ser, a la vez, dependientes e independientes), la educación especial no hace solamente referencia a métodos, técnicas y recursos, sino también a la organización del currículo, de los servicios y del entorno educativo, todo ello adaptado a las necesidades educativas especiales.

La educación especial, aunque tiene sus conexiones con la educación ordinaria, tiene unas características propias que la diferencian de ésta ya que su exigencia fundamental es lograr la individualización de la enseñanza con mucho más empeño y urgencia que la educación ordinaria.

La educación especial supone coordinar el ambiente óptimo, los instrumentos y la formación del docente, en función de los sujetos y los objetivos a conseguir.

CAPÍTULO III: PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Siguiendo el esquema de Burrell y Morgan (1979), distinguimos *cuatro tipos de paradigmas en la investigación* de las ciencias sociales. La adaptación de estos paradigmas a la educación especial y a la deficiencia mental fue realizada, respectivamente, por Skrtic (1991) y Mercer (1992).



Fuente: Burrell y Morgan, 1979.

1. LOS PARADIGMAS OBJETIVOS

1.1. La ciencia social objetiva: características

La ciencia social objetiva se basa en una filosofía de la ciencia presidida en cuanto:

- ✓ A la ontología o naturaleza de la realidad, por el *realismo*, es decir, el mundo social existe ahí afuera, al margen de la apreciación individual, y es tan concreto como el mundo físico.
- ✓ A la epistemología o naturaleza del conocimiento, por el *positivismo*, que intenta predecir y explicar los acontecimientos sociales mediante la investigación de las regularidades y la determinación de relaciones causales. El crecimiento del conocimiento se ve como un proceso esencialmente acumulativo en el que se añade nueva información al conjunto de conocimientos ya existentes y en el que se eliminan las hipótesis falsas.
- ✓ A la naturaleza de la acción humana, por el *determinismo*, que considera que los seres humanos responden de una manera mecánica o incluso determinista ante las situaciones externas.

- ✓ A la metodología o naturaleza de la investigación, por la *nomotética*, que considera al mundo social como si fuera una realidad objetiva y externa. Se buscan leyes universales que expliquen y gobiernen la realidad social, concreta y objetiva.

Para Escudero, (1990), la investigación positivista en educación se caracteriza por:

- ✓ Ser una investigación empírica/analítica, científica/técnica y reproductiva, y su función respecto a la práctica educativa es intervencionista.
- ✓ Los procesos educativos son entendidos como fenómenos básicamente externos, observables, medibles y cuantificables.
- ✓ Se preocupa por la descripción y formulación de relaciones explicativas de las conductas que ocurren en situaciones educativas. Persigue confirmar la existencia de ciertas concomitancias o relaciones de causalidad entre factores y variables educativas, de modo que puedan formularse proposiciones y conclusiones acerca de qué variables influyen en sobre cuáles otras, y cuáles son los principios y leyes que rigen el devenir de los acontecimientos educativos. La investigación intenta documentar la eficacia de la realidad educativa (profesor eficaz, escuelas eficaces y programas eficaces).
- ✓ La investigación positivista presupone el siguiente esquema cognitivo y social de utilización del conocimiento :
 - a) Ciencia básica.- El corpus de conocimientos se nutre de los análisis científicos de la realidad que han verificado ciertas relaciones de eficacia.
 - b) Ciencia aplicada o tecnología.- Este conocimiento básico es transformado en un conocimiento para la intervención sobre la realidad y para conformarla según criterios de eficacia.
 - c) Conocimiento aplicado.- Estos criterios son transmitidos a la práctica educativa y a los prácticos, como indicaciones y prescripciones para que ajusten su quehacer a los criterios de racionalidad científica.
- ✓ El poder y control del conocimiento y, por consiguiente, de la racionalidad y mejora de la acción, reside en la teoría, en el experto, en el investigador, en el diseñador de instrumentos tecnológicos o de métodos y programas para la mejora de la educación. Los prácticos son los receptores del conocimiento, los usuarios y ejecutores del conocimiento y de las prescripciones de la teoría. La práctica es el objeto del conocimiento, no sujeto del mismo. La formación, el asesoramiento o la orientación aspiran a instaurar en los profesores un tipo de conducta que se atenga a los imperativos de mejora y eficacia descubiertos por la teoría y por los investigadores; asesores, orientadores, diseñadores y formadores suelen considerarse depositarios y emisarios del conocimiento.
- ✓ Es una investigación, siguiendo a Elliot, sobre la educación, ya que el proceso de construcción del conocimiento es un proceso distinto y separado de la realidad y de la práctica educativa así como de sus agentes. El sujeto de la investigación tiene otros propósitos diferentes del objeto/sujeto que son investigados.

Según Mercer (1992), los enfoques objetivos aplicados a la educación especial asumen la realidad del mundo social y de la deficiencia; así, la capacidad o discapacidad existe en el individuo como una entidad que puede ser medida y diagnosticada.

1.2. Metodologías cuantitativas

Los paradigmas objetivos utilizan una metodología de investigación cuantitativa; en la educación especial, basada fundamentalmente en la biología y psicología, se han desarrollado dos enfoques metodológicos: el correlacional y el experimental.

1.2.1. Metodología correlacional

- *La metodología correlacional* tiene como objetivo el estudio de las diferencias individuales que ya existen en los individuos y grupos sociales. Las respuestas se estudian en función de su frecuencia y variaciones. Este enfoque considera que los comportamientos son consistentes y permanentes a través del tiempo, ya que dependen de variables internas al propio sujeto y difícilmente modificables por la acción del medio ambiente. La metodología utilizada es el análisis factorial y el coeficiente de correlación.

En la educación especial este tipo de metodologías fue muy utilizada en la descripción de los comportamientos de los sujetos con deficiencias, en su clasificación y diagnóstico.

1.2.2. Metodología experimental

- *La metodología experimental* tiene como objetivo el estudio de las variaciones de comportamiento que el investigador provoca a través del experimento; por lo tanto, su objeto de estudio son los tratamientos y la búsqueda del mejor método aplicable en la mayoría de los casos. Al investigador experimental le molestan las diferencias individuales ya que la finalidad de su trabajo es el control del comportamiento, y el comprobar que existen variaciones en las respuestas de los sujetos frente a un mismo tratamiento es una prueba de que el experimentador no ha tenido éxito en el mismo. Las variables situacionales se ponen bajo un control riguroso, lo que permite evaluar las relaciones de causalidad entre ellas.

Dentro del enfoque experimental se pueden plantear dos métodos diferentes de desarrollar la investigación: el inductivo y el deductivo.

El método experimental inductivo (representado fundamentalmente por el conductismo) va de lo particular a lo general, del experimento a la teoría; en el experimento se observa cualquier tipo de fenómenos, independientemente de que los datos hagan referencia a cuestiones teóricas.

El método experimental deductivo (representado por la corriente cognitiva) va de lo general a lo particular, de la teoría a la práctica, y tiene una preocupación fundamental por la teoría formal. Los experimentos derivan sus hipótesis explícitamente de las premisas y tratan de situar los resultados en una estructura teórica. La corriente cognitiva diseña el experimento con el objeto de comprobar las hipótesis derivadas de la teoría, mientras que la conductista extrae su teoría del experimento.

La metodología experimental ha aportado a la educación especial el desarrollo de metodologías de intervención, tanto en el plano educativo como en el clínico.

1.2.3. El “soft modeling” y el “structural equation modeling”

Actualmente asistimos a la incorporación de nuevas metodologías cuantitativas que nos permiten estudiar los hechos desde nuevas perspectivas, utilizando modelos matemáticos que captan sistemas complejos cuando existen lagunas en el conocimiento teórico y nos ayudan a hacer mejores predicciones, sin asumir relaciones causales, o relaciones verdaderas de un conjunto de variables.

Entre estos métodos de investigación señalamos el “soft modeling” y el “structural equation modeling”.

El soft modeling (Pulos y Rognessi 1995) es un método de investigación cuantitativo que parte de las siguientes concepciones:

- ✓ El universo no es un caos, y el conocimiento tiene como objetivo construir un modelo que encuentre lo invariable de la realidad; no adopta posturas tan radicales como la de los materialistas y los constructivistas críticos.
- ✓ La realidad es compleja, mal comprendida, y no existe como un sistema cerrado. El método pretende abarcar una gran complejidad de situaciones poco comprendidas.
- ✓ La investigación adopta un planteamiento propio del empirismo teórico, postura contraria a la del positivismo. El conocimiento es construido desde la interacción entre inducción y deducción e integra aspectos cognitivos con elementos empíricos; teoría y observación se desarrollan conjuntamente. Este método conecta las variables manifiestas con las latentes, que no necesitan ser operacionalmente definidas sino que se definen en relación con otros constructos.

El soft modeling utiliza un proceso matemático (PLS Partial least squares) y se desarrolla en *tres fases*:

1ª.- Selección de variables latentes.

En esta fase se seleccionan las variables relevantes para la investigación. Estas variables están relacionadas con una teoría explícita, previa a la investigación, o con una teoría implícita, y no pueden ser medidas directamente. Gracias al proceso de selección se pueden utilizar más variables latentes que en otros métodos.

La selección de variables latentes, en un supuesto de investigación sobre la influencia de las variables contextuales en los métodos instructivos del lenguaje global, incluiría las siguientes variables: utilización de la instrucción del lenguaje global, estilo general de enseñanza, clima escolar, contexto del aula, actitudes del niño hacia la lectura y estructura administrativa.

2ª.- Especificación del modelo interno.

En esta fase el investigador debe especificar cómo las variables latentes se relacionan con otras. La descripción de estas relaciones se denomina modelo interno. Las relaciones se representan gráficamente (cuadrados, círculos y líneas), y la dirección e influencia de esta relación por medio de flechas. No existen diagramas estándar, aunque el RAM es el más utilizado.

3ª.- Selección de variables manifiestas y especificación del modelo externo.

Las variables manifiestas (MVs) se seleccionan sobre las variables latentes (LVS) ; las variables manifiestas son variables empíricas, útiles para recoger datos, y son observables y medibles. Normalmente se especifican tres o más variables manifiestas por cada variable latente. La libertad en la utilización de variables manifiestas es muy útil cuando se tiene una vaga noción de qué variables manifiestas son realmente adecuadas a las variables latentes.

4ª.- Recogida de datos.

La calidad de un estudio reside en la calidad de la información recogida. Por eso, en el “soft modeling”, los investigadores pueden elegir entre cantidad de información o calidad de la misma, y tienen total libertad para la recogida de la información.

5ª.- Evaluación.

El “soft modeling” utiliza un programa de ordenador que viene acompañado de un manual para su utilización. Este programa permite determinar la fuerza de la relación entre las variables latentes del modelo interno y las variables manifiestas. Los coeficientes de correlación se evalúan de -1 a +1: (0) indica ausencia de relación; (-1), una relación negativa perfecta y (+1), una relación positiva perfecta.

En conclusión, el “soft modeling” es un método que permite captar incertidumbres y vaguedades.

El “*structural equation modeling*” (Moore, 1995) es un método válido para analizar datos multivariados que permite la integración de un modelo estructural con variables latentes y un modelo de medición con variables observables.

Parte de una tradición de investigación empírica y considera que muchos de los conceptos que se utilizan para describir las diferencias del comportamiento humano no son variables observables (las latentes), pero se pueden medir a través de variables observables (las manifiestas).

Utiliza métodos multivariados y análisis de regresiones múltiples para establecer relaciones causales en datos no experimentales, procesados a través de un programa de ordenador LISREL.

2. LOS PARADIGMAS SUBJETIVOS

2.1. La ciencia social subjetiva: características

La *ciencia social subjetiva* se basa en una filosofía de la ciencia presidida en cuanto:

- ✓ A la ontología o naturaleza de la realidad, por el *nominalismo*, que considera al mundo social externo compuesto por nombres, conceptos y etiquetas que son herramientas para describir, interpretar y gestionar el mundo externo.
- ✓ A la epistemología o naturaleza del conocimiento, por el *antipositivismo*, que considera que el mundo social es esencialmente relativista, comprensible, pero sólo desde el punto de vista de los individuos directamente implicados en las actividades que son investigadas.
- ✓ A la naturaleza de la acción humana, por el *voluntarismo*, que asigna a los seres humanos un papel creativo ; y asume el libre albedrío, la autonomía ; y considera que los seres humanos son capaces de crear sus propios ambientes y de controlarlos en lugar de ser controlados ellos.
- ✓ A la metodología o naturaleza de la investigación, por la *ideográfica*, que destaca la importancia de la experiencia subjetiva en el proceso de construir los mundos sociales. Su preocupación es comprender las formas con las que los individuos construyen socialmente y modifican e interpretan el mundo social en que se encuentran.

Según estas concepciones subjetivistas, la discapacidad no existe en sentido absoluto: es interactiva ; es reflejo de una situación concreta ; y el cómo el individuo se define y se ve a sí mismo, en relación con la discapacidad, está en relación con lo que ha construido en su interacción social . Al mismo tiempo, el concepto de discapacidad supone un marco particular de pensamiento para organizar el mundo (García, 1995).

2.2. Metodologías cualitativas: enfoques

Los paradigmas subjetivos utilizan fundamentalmente metodologías cualitativas que, en un primer momento, se han centrado especialmente en análisis microsociales.

Estas corrientes cualitativas, que se basan sobre todo en enfoques sociológicos, han tenido su influencia en el campo de la educación especial. Entre ellas podemos destacar (Coulon, 1995):

2.2.1. La etnometodología

Es una corriente sociológica, fundada por Garfinkel, el cual la llamó “razonamiento sociológico práctico”. Parte de la idea de que no existe diferencia entre los procedimientos utilizados por los miembros de una sociedad, o grupo social, para vivir en comunidad y los que los sociólogos aplican en sus investigaciones.

La ciencia de la sociología empieza con la comprensión de la vida cotidiana, tal como se manifiesta a través de las realizaciones prácticas de los actores sociales. La sociología de Garfinkel es el reconocimiento de la capacidad reflexiva e interpretativa de todo actor social.

Los etnometodólogos, como los fenomenólogos, consideran el mundo como un conjunto de percepciones y de acciones de sentido común. Los hechos sociales no son considerados como una realidad objetiva, sino como realizaciones prácticas; tampoco como objetos estables, sino como el resultado de la actividad continua del hombre, que pone en práctica destrezas, procedimientos y reglas de conducta.

Se considera que los métodos prácticos para la construcción y conservación del orden social son las instrucciones reflexivas que los miembros de una comunidad intercambian para posibilitar la comprensión y realización de sus actos.

La aplicación de la etnometodología a la educación en los años 60 es contemporánea a sus inicios como ciencia. En EE.UU. los representantes más importantes de la etnometodología de la educación son Cicourel y Mehan. Los trabajos de Erickson y McDermont van más allá de la etnometodología adoptando enfoques antropológicos, y en Inglaterra la etnometodología adopta una versión conversacionalista en autores como Hustler, Payne, McHoul y Watson (Coulon, 1995).

Los etnometodólogos adoptan instrumentos de investigación de la etnografía. Así, utilizan como mecanismos de recogida de datos la observación participativa, la entrevista, el estudio de expedientes administrativos y escolares, resultados de tests, filmaciones de las sesiones de clase o de las entrevistas de orientación, la proyección de dichas filmaciones a los propios actores y grabación de los comentarios emitidos durante esas proyecciones. También utilizan la descripción como instrumento de investigación, ya que para mostrar los medios a través de los cuales los miembros organizan su vida social en común, la primera tarea es describir lo que hacen éstos. Las descripciones deben ubicarse en su propio contexto y ser consideradas como instrucciones de investigación.

2.2.2. El interaccionismo simbólico

Esta corriente proviene del campo de la psicología social y de la sociología, y tuvo un desarrollo paralelo a la llamada “Escuela de Chicago”. El marco teórico tiene su base en la obra de George Mead, y sus raíces filosóficas en el pragmatismo de Dewey, Pierce y James que hicieron del mismo la filosofía social de la democracia. Mead pretendía hacer del pragmatismo un instrumento de intervención social y mantuvo una estrecha relación con la escuela experimental de Chicago.

El interaccionismo simbólico ha subrayado la naturaleza simbólica de la vida social. Los significados sociales son resultado de las actividades de interacción de los actores sociales. La concepción que éstos se forman del mundo social constituye el objeto esencial de la investigación sociológica.

El interaccionismo simbólico se basa en los siguientes principios:

- ✓ Vivimos inmersos en un universo, a la vez simbólico y físico, y somos nosotros quienes construimos los significados del mundo y de nuestras acciones en éste a través de los símbolos.
- ✓ Gracias a los símbolos estamos capacitados para ponernos en lugar del otro porque compartimos con él los mismos símbolos.
- ✓ Compartimos una cultura, un conjunto elaborado de significados y valores que guía la mayoría de nuestras acciones; esto nos permite predecir, en gran medida, el comportamiento de los otros individuos.
- ✓ Los símbolos y, por extensión, el sentido y el valor que se les da, no están aislados, sino que forman parte de conjuntos complejos, frente a los cuales el individuo define su papel.
- ✓ El pensamiento es el proceso por el cual se examinan soluciones potenciales, desde el punto de vista de las ventajas e inconvenientes que el individuo obtendría de acuerdo con sus valores.

Entre los estudios y autores del interaccionismo simbólico aplicado a la educación podemos destacar (Coulon, 1995):

1) Las obras pioneras de Richard Waller (Chicago) durante los años 20 y 30.- Respecto a los temas tratados en sus obras podemos resaltar:

- ✓ La cultura específica de la infancia en la escuela, que se manifiesta a través de los juegos escolares, de los códigos que rigen la conducta frente a los adultos y de las diferentes actividades escolares.
- ✓ El conflicto profesor-alumno, en una situación caracterizada por la dominación del profesorado y la subordinación de los alumnos.
- ✓ La definición de situaciones nuevas.
- ✓ La resistencia a la escuela.

2) Los trabajos de Becker, Geer, Hugues y Strauss, abordan los siguientes temas:

- ✓ La noción de perspectiva, entendida como el conjunto de ideas y de acciones coordinadas que una persona utiliza para resolver un problema en una situación dada.
- ✓ La cultura, entendida como conjunto de juicios colectivos de los estudiantes sobre diversos temas que conciernen a su vida estudiantil.

3) La escuela interaccionista inglesa.- Los representantes más destacados son Woods, Ball y Hargreaves, que estudian fundamentalmente:

- ✓ El contexto.- Es el marco de nuestras interpretaciones, que en la escuela varían según las situaciones.
- ✓ La perspectiva.- Es el conjunto de ideas y acciones específicas que se activan para resolver problemas.
- ✓ La cultura.- No hace referencia sólo a la cultura de la escuela, sino a los diferentes subgrupos culturales presentes en la institución: profesores y alumnos.

- ✓ La estrategia.- Es el punto de encuentro entre las obligaciones sociales y las intenciones individuales, y ayuda a alcanzar los objetivos fijados.
- ✓ La negociación.- La vida escolar es una negociación permanente.
- ✓ La trayectoria.- Es, objetivamente, una serie de categorías y funciones claramente definidas, secuencias típicas de trabajo, ejecución, responsabilidad y aventura; y, subjetivamente, la trayectoria es la perspectiva móvil desde la cual el individuo valora su vida como un todo e interpreta el sentido de sus símbolos, sus acciones y de lo que acontece.

4) La investigación en la acción.- Es un movimiento desarrollado en Inglaterra, cuyo precursor fue Stenhouse y uno de sus representantes más destacados, Elliot. Para Coulon (1995), estos autores se adhieren a la corriente interaccionista, pero intentando llevar la investigación a las aulas; sin embargo, para Rodríguez, Gil y García (1996), este movimiento estaría dentro de la teoría crítica, distinguiendo varias corrientes dentro de dicho enfoque: la investigación-acción del profesor (Stenhouse y Elliot), la investigación-acción cooperativa (Ward y Tikunoff; Amorós, Bartolomé y Anguera; Martínez y Santiago) y la investigación-acción participativa (Hall y Kassam).

Entre las características de la *investigación-acción del profesor* en el aula, Elliot (1990) destaca las siguientes:

- ✓ La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones experimentadas por los profesores como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), b) susceptibles de cambio (contingentes), y c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
- ✓ El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión por parte del profesor (diagnóstico) de su problema.
- ✓ La investigación-acción adopta una postura teórica, según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico.
- ✓ Al explicar “lo que sucede”, la investigación en la acción construye un “guion” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, es decir, hechos que se agrupan porque el acaecimiento de uno depende de la aparición de los demás. Este guion se puede denominar “estudio de casos”.
- ✓ La investigación en la acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación-problema (profesores y alumnos, profesores y director).
- ✓ La investigación-acción describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por los participantes, es decir, el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida diaria.
- ✓ La investigación- acción sólo puede ser válida a través de un diálogo libre entre los implicados en los problemas y el investigador, debiendo existir un flujo libre de información entre los participantes y el investigador.

Para Bartolomé (1994), la *investigación-acción cooperativa* se caracteriza porque los profesionales de dos o más instituciones (generalmente una de ellas orientada a la investigación científica o formación de profesores, y la otra a la escuela u otra institución donde trabajan los profesionales que se pretende formar) se agrupan para resolver conjuntamente problemas que atañen a la práctica de los profesores que trabajan en la escuela, a fin de establecer procesos de innovación en la escuela y facilitar su formación profesional.

La *investigación acción-participativa* se caracteriza por combinar la investigación social, el trabajo educativo y la acción (Hall y Kassam, 1988). Constituye un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social, lo que supone la adquisición y sistematización colectiva del conocimiento y la utilidad social del mismo (De Miguel, 1989).

5) La nueva sociología de la educación.- Se desarrolla en el Reino Unido a finales de los sesenta y durante los setenta. Sus bases teóricas son el interaccionismo simbólico americano de Mead y la fenomenología de Schütz. El autor más representativo es Michael Young, cuya obra se basó fundamentalmente en los trabajos de Berstein sobre la clasificación y organización de los conocimientos. Otros autores representativos son Esland y Keddie. Utiliza una metodología de investigación cualitativa propia del enfoque etnográfico, como la observación participativa, el estudio de casos, entrevistas semidirigidas, etc.

En el seno de este movimiento se produce más tarde una escisión en dos grupos: uno fiel a la perspectiva interaccionista y fenomenológica, con estudios de corte etnográfico, y otro que desarrolla análisis macro sociológicos, de tipo neo marxista.

Se critica a la etnometodología y al interaccionismo simbólico el que sus análisis sean fundamentalmente de orden micro social. Uno de los problemas fundamentales actualmente en sociología es cómo poder establecer una interrelación entre los análisis microsociales y los macrosociales, lo que plantea numerosas cuestiones de orden teórico, metodológico y epistemológico. Un ejemplo de este intento es la utilización del análisis del discurso o de la conversación, desarrollado por Harvey Sacks y Schegloff, que tiene por objeto el estudio del lenguaje natural a fin de evidenciar las propiedades elementales de la acción social, es decir, de qué modo los participantes de una interacción verbal llevan a cabo la organización social.

2.2.3. Técnicas y fases de la investigación cualitativa

Tanto la etnometodología como el interaccionismo simbólico han utilizado *métodos de investigación* propios de la etnografía; así (Blázquez, 1991):

- ✓ Técnicas de recogida de datos.- Utilizan la observación participativa, las entrevistas, los cuestionarios e inventarios, los diarios del profesor, los documentos oficiales, las grabaciones en cinta o en vídeo y los perfiles.
- ✓ La triangulación.- Es un proceso de recogida de datos que tiene en cuenta no sólo los diferentes puntos de vista de los agentes sociales (en el caso de la situación de enseñanza -aprendizaje: los puntos de vista del profesor, del alumno y del observador participante), sino también las fuentes básicas de recogida de datos (observación, entrevista, cuestionarios y documentos), con el objeto de relacionar los diferentes tipos, comprobarlos y contrastarlos.
- ✓ El análisis de datos.- Debe realizarse a través del análisis especulativo, de la clasificación y categorización de las anotaciones, transcripciones y documentos, de la formación de conceptos a través de las revisiones de otros estudios e investigaciones, de los modelos y tipologías y de la teorización que se utiliza para desarrollar o confirmar las explicaciones de los fenómenos.
- ✓ La elaboración de los informes.- Se debe tener en cuenta los aspectos siguientes: el objeto y fin del estudio, y las cuestiones que aborda; el modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección; los participantes o sujetos de estudio, y el escenario y contexto investigador; la experiencia del investigador y sus roles en el estudio; las estrategias de recogida

de datos y de análisis de datos, y los descubrimientos del estudio: interpretación y posibles aplicaciones.

Distinguimos las siguientes *fases* en la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1996):

1. *Fase preparatoria.*- En esta fase se pueden diferenciar dos subetapas: la reflexiva y la de diseño. En la primera, el investigador establece el marco de referencia teórico-conceptual de la investigación; en la segunda, planifica las actividades a desarrollar en las fases posteriores relacionadas con: el marco teórico, cuestiones sobre la investigación, el objeto de estudio, los métodos de investigación, la triangulación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, el análisis de procesos y el procedimiento de consentimiento y aprobación.
2. *Trabajo de campo.*- En esta fase el investigador tiene que adoptar decisiones respecto al acceso al campo, la recogida productiva de datos y el abandono del mismo. Se pueden utilizar técnicas como la construcción de mapas, el vagabundeo, la definición de roles, el muestreo de la informantes, el muestreo del caso crítico, sistemas de recogida de datos (observación, encuesta y diversos documentos), y se asegura el rigor científico de la investigación.
3. *Analítica.*- En esta fase se sistematizan los datos obtenidos en la anterior. Así, se reducen y transforman los datos, se obtienen resultados y se verifican las conclusiones.
4. *Informativa.*- En esta fase se presentan y difunden los resultados obtenidos en la investigación. El informe final de la investigación puede presentarse de dos formas diferentes: a) como si el lector estuviera resolviendo un puzle con el investigador; b) ofrecer un resumen de los principales hallazgos y presentar los resultados que apoyan las conclusiones.

2.2.4. El rigor científico en la investigación cualitativa

A continuación vamos a exponer algunas de las *acciones que pueden asegurar el rigor científico* en la investigación cualitativa (Reid, Robinson y Bunsen, 1995):

Acciones que pueden asegurar el rigor científico en una investigación cualitativa

| PROPIEDAD DE RIGOR | INTERPRETACIÓN | ACCIÓN | FUENTE |
|--|---|---|----------------------|
| I. Confirmación (objetividad) | 1. Grado en que los datos están libres de los prejuicios, de la motivación, de la perspectiva y del interés del investigador. | a) Revisión de la confirmación.- Se realizará una revisión a partir de tantas de las siguientes categorías como sean posibles: series de datos, reducción de datos y resultados del análisis, notas, elaboración de datos y síntesis. b) Triangulación.- Es parte de la revisión de confiabilidad. (ver el 2 (a) del apartado de credibilidad para una descripción más detallada). c) Diarios reflexivos.- Es parte de la revisión de confirmación. Ver el 1 (a) del apartado reflexión para una descripción más detallada. | Lincoln y Guba, 1985 |
| | 2. No se alcanza la certidumbre de la | a) Invitar a otros a discutir, criticar y evaluar. b) Examinar y responder a las críticas. | Phillips, 1990 |

| | | | |
|---|--|--|-----------------------|
| | verdad, sino un escrutinio serio. | c) Alcanzar el consenso con la credibilidad de las conclusiones. | |
| | 3. Control de la subjetividad en la investigación propia. | a) Eliminar sistemáticamente la subjetividad durante la recopilación de datos. b) Informar acerca de la fundamentación. c) Reconocer que la subjetividad es inevitable, pero puede ser controlada. | Peshkin, 1.988 |
| II Credibilidad (validación interna) | 1. El valor de la verdad de los resultados de una investigación para sus participantes o en su contexto. | a) Compromiso prolongado: disponer de tiempo suficiente para aprender generalidades sobre la cultura, para comprobar informaciones falsas y dar confianza. b) Observación persistente: identificar los elementos y características más relevantes de la situación en profundidad. c) Análisis de casos negativos: reformular continuamente las hipótesis hasta que se apliquen a todos los casos conocidos sin excepción. d) Adecuación referencial: elegir una parte de los datos para que sea temporalmente excluida del análisis. Cuando las interpretaciones preliminares se han completado, las series de datos excluidas pueden ser utilizadas por analistas externos con el objeto de comprobar la validez de las interpretaciones. e) Evaluación de los miembros: evaluar formal e informalmente a los colaboradores para determinar la exactitud de los datos, categorías analíticas, interpretaciones y conclusiones cosechadas por ellos. f) Esforzarse en obtener colaboradores desinteresados para cuestionar al investigador respecto a sus prejuicios, hipótesis y pasos siguientes de tal manera que se produzca una catarsis en el investigador. | Linclon y Guba, 1995. |
| | 2. Definiciones comunes y convenidas por los participantes acerca de la realidad. | a) Triangulación.- Sirve para validar la información mediante uno o varios de los siguientes factores: fuentes múltiples de datos, métodos, investigadores o teorías. | Denzin, 1978. |
| | 3. Búsqueda de la comprensión. | a) Permitir al informador la realización de la mayor parte de la conversación. b) Mantener notas, datos e interpretaciones exactas y precisas. c) Escribir y anotar antes, durante y después de la recogida de datos. d) Incorporar datos originales en los informes definitivos para que los hechos puedan verse y evaluarse. e) Hacer un informe completo, e incluir los datos que no apoyen la descripción o interpretación propuesta. f) Informar de los prejuicios, de los intereses, de las expectativas y de las reacciones más relevantes del investigador. g) Consultar la reacción que el informe ha suscitado en los colegas expertos en el tema. h) Tratar de conseguir el equilibrio, la perfección, la sensibilidad y dar una visión completa. i) Escribir en un lenguaje técnicamente preciso y coherente. | Wolcott, 1990 |
| | 4. Apertura del análisis al escrutinio público | a) Especificar quién o quiénes son los responsables de la construcción de categorías. b) Detallar cómo han sido apoyadas o fundamentadas las categorías del estudio en su creación y aplicación. c) Detallar cómo se eligieron y desarrollaron los nombres de las categorías. | Constas, 1992. |
| | 5. El grado de confianza de otros investigadores sobre las observaciones, interpretaciones y generalizaciones expuestas. | a) Desarrollar un marco de investigación para investigadores cualificados. b) Participar en las prácticas que se están desarrollando. | Mishler, 1990 |
| | 6. Aceptación e inteligibilidad de todo el trabajo | a) Buscar un modelo que explique el desarrollo de los acontecimientos. b) Evitar la predilección de un suceso sobre otro. | Polkinghorne, 1988 |

| | | | |
|--|--|--|----------------------------|
| III. Transferencia (validez externa) | 1. Aplicación de la hipótesis de trabajo para todas las circunstancias, contextos y materias. | a) Comprometerse en un muestreo serio. b) Ofrecer descriptores relevantes y completos. c) Ofrecer la más amplia información para incluir en los descriptores. | Linclon y Guba, 1985. |
| | 2. Aplicación de los conocimientos que se han adquirido a través de la experiencia a nuevas situaciones. | a) Reconocer que la propia visión paradigmática influye en la investigación propia y en la generalización. b) Recurrir y aplicar lecciones aprendidas en el pasado a situaciones actuales. | Donmoyer, 1990 |
| IV. Dependencia (nivel de confianza). | 1. Evidencia de que los descubrimientos serían consistentes si la investigación se aplicara de nuevo en materias o contextos similares. | a) Conseguir la credibilidad a través de la triangulación. La credibilidad apoya el nivel de confianza. b) Revisión de la investigación. Buscar un auditor para revisar el proceso de investigación, para comprobar si es dependiente y revisar los resultados con el objeto de determinar su coherencia y precisión. | Linclon y Guba, 1985. |
| | 2. Adecuar los datos recogidos a lo que verdaderamente ocurrió en el contexto estudiado. | a) Reconocer que el comportamiento es situacional y reunir los datos de manera que representen una variedad de situaciones. Analizar los datos teniendo el contexto en mente. b) Esforzarse en hacer que los participantes se sientan tan relajados y abiertos como sea posible. | Bodgan y Lutfiyya, 1992. |
| V. Reflexión | 1. La habilidad para descubrir las propias decisiones metodológicas y las razones para desarrollarlas. | Diarios reflexivos.- Incluyen un inventario diario y logístico del estudio, un diario personal de reflexiones y logaritmos metodológicos de decisiones y razones | Linclon y Guba, 1985. |
| VI. Ética | 1. Valores adoptados por los investigadores para proteger a los participantes de posibles daños en las áreas de intervención, descripción, evaluación y crítica. | a) Proteger la privacidad de los participantes. b) Respetar la confidencialidad de los participantes. c) No engañar a los participantes. d) Obtener información de los participantes con su consentimiento. e) No dejarse llevar por el propio interés si se interfiere si interfieren decisiones de tipo ético. | Soltis, 1990 |
| | 2. Nuestras propias actitudes en relación con la gente que trabaja con nosotros | a) Desarrollar un sentido de igualdad con todos los que contribuyen a la realización de la investigación | Connelly y Clandinin, 1990 |

3. PARADIGMAS DE CONSENSO O DE ORDEN MICROSCÓPICO

La sociología de la regulación y de consenso (orden microscópico) se preocupa por explicar la unidad y cohesión subyacente en la sociedad. La sociedad, analizada desde este punto de vista, se caracteriza por la homogeneidad, la estabilidad y la integración. Para Mercer (1992), las teorías de la deficiencia basadas en este paradigma definen los comportamientos que interfieren en la tendencia igualadora de la sociedad como disfuncionales, y a las personas que actúan disfuncionalmente como desviadas o discapacitadas. Estas teorías dan importancia también a los programas de tratamiento que permitirán hacer el comportamiento de las personas con discapacidad más funcional para la sociedad.

4. PARADIGMAS DE CONFLICTO O DE ORDEN MACROSCÓPICO

La sociología del cambio radical o del conflicto (orden macroscópico) ve a la sociedad como un conflicto de intereses profundamente arraigado y de carácter estructural. Se preocupa por las relaciones de poder y las desigualdades según clases sociales, raza, género, orientaciones sexuales y discapacidad.

La sociedad se caracteriza por la lucha por el poder económico y político. Los grupos más poderosos dominan a los menos poderosos y les hacen cumplir sus normas, lenguaje y cultura. Este proceso de subordinación de los menos poderosos a los poderosos consiste en establecer que el lenguaje, los comportamientos, los valores y el estilo de vida de los grupos subordinados son inaceptables, por lo que el comportamiento de los sujetos discapacitados se considera inadecuado para su plena participación en la sociedad y este colectivo es considerado como población sobrante. (Mercer, 1992).

Ambas sociologías, la del consenso y la del conflicto, reconocen la existencia del conflicto en la sociedad, pero tiene una consideración distinta del mismo. Mientras que para la sociología del consenso el conflicto es necesario para organizarse dentro de un sistema político democrático, las teorías del conflicto, por el contrario, analizan los conflictos como organizados al margen del sistema político, diseñados por grupos dominantes y legitimados como opiniones del pueblo.

5. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

De la combinación del positivismo, el subjetivismo, la sociología de la regulación o consenso y la del cambio radical o conflicto, surgen *cuatro paradigmas* fundamentales en la investigación:

5.1. El funcionalismo

Es el paradigma dominante en el mundo científico occidental. Se relaciona con la sociología de la regulación o consenso y estudia la sociedad desde un punto de vista objetivo. El funcionalismo es la base disciplinar tradicional en la educación especial basada en la biología y psicología, y fundamenta sus ideas sobre el diagnóstico y la intervención educativa bajo las siguientes premisas:

- ✓ Una enseñanza diagnóstico-prescriptiva, que pretende diseñar programas de instrucción sobre la base de un rendimiento en las pruebas de diagnóstico.
- ✓ La teoría behaviorista, que intenta la adquisición de las habilidades específicas. Los objetivos de instrucción son analizados en subcapacidades y enseñados mediante el uso de una jerarquía de procedimientos para adquirir una capacidad.

Para Skrtic (1996), el conocimiento de la educación especial se ha fundamentado tradicionalmente, como todo conocimiento profesional, en una teoría positivista que sigue el modelo jerárquico de conocimiento profesional caracterizado por una disciplina subyacente, o ciencia básica, una ciencia aplicada y un conjunto de habilidades y actitudes de los profesionales de la enseñanza especial; todo ello ya explicado en el capítulo 2.

Este paradigma tiene entre sus principales defensores, frente a los ataques que ha recibido la educación especial desde paradigmas subjetivistas y críticos, a autores como Kauffmann (1989, 1993) y Gerber (1994).

5.2. El paradigma constructivista o interpretativo

Se relaciona con la epistemología subjetivista y con la sociología de la regulación. El orden social es cohesivo, ordenado e integrado; pero, a diferencia del funcionalismo, este paradigma se preocupa de la comprensión de los procesos por los cuales los individuos construyen subjetivamente su mundo social. Cuando se reconoce un mundo social externo, éste es considerado como una red de suposiciones y significados intersubjetivamente compartidos. Analiza, además, la comprensión

de las diferentes facetas en la construcción social de la realidad y la forma en que la gente crea y comparte significados.

Para Escudero (1990), la investigación educativa interpretativa se caracteriza por:

- ✓ Es una investigación hermenéutica, cultural, constructivista y sobre la educación, y la práctica educativa es iluminativa y clarificadora. Está relacionada con epistemologías de tipo fenomenológico y hermenéutico y se inspira en modelos y métodos extraídos de la antropología, de la sociología cognitiva, interaccionismo simbólico, ciertas corrientes de la psicología humanista e incluso de la misma psicología cognitiva.
- ✓ La realidad educativa tiene sus raíces en el mundo personal de los sujetos que la realizan, en sus significados, sentidos y percepciones, en las construcciones personales y sociales mediante las que los sujetos conforman la realidad educativa en contextos de interacción social y de relaciones con el entorno.
- ✓ No busca leyes, ni causas; pretende descubrir pautas, patrones y regularidades que permitan comprender el sentido, significado y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en los contextos educativos en los que funcionan. Le interesa formular proposiciones que le permitan comprender la representación, el sentido, los motivos y los propósitos que los sujetos realizan y persiguen en sus prácticas personales de interacción social. Es importante desvelar cuáles son los patrones de comunicación en el aula. Le interesa lo particular, lo contextual, los relatos vividos de casos prototípicos y la comparabilidad.
- ✓ Aunque no se supera realmente la separación entre teoría y práctica, entre investigador o experto y prácticos o profesores, la investigación interpretativa tiene un enfoque diferente al de la positivista. El conocimiento construido y disponible no prescribe directamente la acción, ni la acción educativa puede estar guiada por criterios generales y externos a la misma. El conocimiento tiene una función reeducadora de la percepción, de la comprensión y de los significados de los sujetos. El investigador no aspira a dirigir y controlar la acción de los sujetos, sino a clarificarla, a iluminarla y a reconstruirla, con el propósito de que sean ellos mismos, los prácticos, quienes asuman la autorregulación y el control de sus prácticas educativas. El experto o asesor externo asume una función de carácter más asistencial, procura un clima relacional más participativo y más respetuoso, ya que reconoce el poder y la capacidad de los sujetos implicados en la acción educativa para comprenderla, valorarla y reconstruirla a la luz de los criterios emanados desde la propia reflexión-acción deliberativa.

Este paradigma ha tenido un amplio debate en la educación especial y en él se basan un gran número de trabajos cualitativos (Carrier, 1983 ; Ferguson, 1993 ; Ferguson, 1987 ; Heshusius, 1.986 ; Peck and Furman, 1.992 ; Scruggs, 1.993 ; Simpson Poplin, 1987 ; Sleeter, 1986 ; Stainback and Stainback, 1984), presididos por el interaccionismo simbólico característico del paradigma constructivista (Bodgan and Kugelmans, 1984 ; Ford, Mongon and Whelan, 1982).

El conocimiento subjetivo e interpretativo utiliza la narrativa como un instrumento de conocimiento que permite analizar la intencionalidad, los estados mentales, la conciencia y los hechos significativos. Los estudios basados en la narrativa pueden ser enriquecedores en el campo de la educación especial (Reid, Robinson and Busen, 1995).

La narrativa, según Brunner, a diferencia de la ciencia, no recurre a procedimientos de verificación formal y a pruebas empíricas sino a la verdad verosímil. Frente a las explicaciones universales, las narrativas buscan explicaciones relacionadas con el contexto y con lo particular. Frente a la verdad, la narrativa describe el significado de la experiencia. A través de la narrativa, los individuos

crean su propia identidad y permite responder a preguntas como ¿quién soy yo?, y los investigadores tienen en cuenta las opiniones de las personas que estudian. La narrativa es un instrumento válido para entender el impacto de la educación especial (Reid, Robinson y Bunsen, 1995).

5.3. El paradigma estructuralista o funcionalismo crítico

Crítica el statu quo social, pero adopta una postura desde la perspectiva objetiva, compartiendo con el funcionalismo el enfoque de la ciencia social. Los estructuralistas consideran que la sociedad actual está caracterizada por conflictos que generan cambios a partir de las crisis políticas y económicas. Mientras que los humanistas o constructivistas críticos se preocupan por las estructuras ideológicas y por la conciencia individual, los estructuralistas centran su crítica sobre las estructuras materiales (incluidas las disposiciones legales) y se preocupan de la conciencia de los grupos sociales y por explicar entidades sociales como la economía, el derecho, la arquitectura, la tecnología y el lenguaje. La perspectiva crítica funcionalista ha influido en varios estudios recientes sobre educación especial (Samuda, Kong, Cummis, Pascual - Leone and Lewis, 1989).

5.4. El paradigma humanista o constructivismo crítico

Comparte con el paradigma constructivista la postura subjetiva en la ciencia social, y con el funcionalismo crítico o estructuralismo la teoría de conflicto o cambio radical. Este paradigma tiene en cuenta las estructuras ideológicas en la interacción humana. A la sociedad se la considera antihumana, inhibidora del desarrollo y de la autorrealización humana, y asume que las relaciones de poder desiguales entre los grupos son intrínsecas a la realidad social. Crítica el statu quo y tiene como objetivo estudiar las influencias de las estructuras ideológicas (cultura, normas y valores) sobre el pensamiento y la acción humana (teoría crítica). Utiliza normalmente metodologías de investigación cualitativa. Este paradigma no ha sido muy común en el campo de la educación especial aunque hay autores que cuestionan la educación especial desde perspectivas críticas basándose en teorías postmodernistas y feministas de la educación (Heshusius, 1986; Sigmon, 1987 y Tomlinson, 1988).

El paradigma constructivista crítico está influido por los supuestos de la investigación crítica, por los movimientos feministas y, más recientemente, por el postmodernismo.

La investigación crítica recoge recursos metodológicos eclécticos, aunque de forma preferente de la tradición interpretativa, y su marco teórico se inscribe en el neo marxismo, la teoría feminista, el trabajo de Paulo Freire, el enfoque de Habermas, la psicología humanista y el desarrollo organizativo. Esta teoría crítica adopta diversas denominaciones: investigación crítica-participativa, investigación militante, democrática y orientada a la acción, investigación crítica, investigación colaborativa e investigación temática concienciadora (Escudero, 1990).

5.4.1. Características de la investigación crítica

La investigación crítica se caracteriza por (Escudero Muñoz, 1990):

1. La incorporación de criterios ideológicos, históricos y valorativos en los procesos de construcción del conocimiento y, por consiguiente, una relación y un compromiso explícito con propósitos de liberación y emancipación de los sujetos.- La realidad educativa es una realidad ideológicamente marcada, socialmente construida e inapelablemente determinada y determinante de opciones de valor, poder e intereses. La educación, por su propia naturaleza, está comprometida con la

acción moral, con el cambio de la realidad personal, cultural y social, y dicho proceso es impensable sin echar mano de categorías de finalidad y criterios de valor.

La investigación educativa no podrá soslayar cuestiones relativas a la función del conocimiento elaborado en la comprensión y en la transformación de la misma realidad que es investigada, y habrá de estar sumamente atenta al mismo proceso de indagación en que habrán de estar plenamente implicados y reconocidos tanto el investigador como los sujetos inmersos en la misma situación objeto de análisis y de cambio. Así, la perspectiva crítica apunta a una superación de objetivismo-subjetivismo, a la no separación entre sujeto (investigador profesional) y objeto (práctica educativa, sujetos investigados) y al establecimiento de una relación dialéctica entre teoría y acción, entre investigación, construcción del conocimiento y acción transformadora de la realidad de la educación.

2. *El carácter participativo y holístico del conocimiento.*- La construcción del conocimiento es una acción solidaria, participativa, democrática, que ha de implicar a todos los sujetos, tanto en su construcción como en su utilización, para la transformación de la realidad investigada. Por otro lado, no se acepta el establecimiento de un estatuto diferencial y jerárquico para el conocimiento codificado y sistemático (científico) y el conocimiento situacional y práctico (vulgar). Se reconoce el valor del conocimiento sistematizado y, al mismo tiempo, del conocimiento práctico y vulgar.

3. *El supuesto de la subjetividad crítica.*- La investigación crítica opera con contenidos humanos y parte del reconocimiento de que las ideas, representaciones, valoraciones y sentimientos de los sujetos implicados en la realidad constituyen un componente esencial de la misma; tiene importancia no sólo a efectos de comprensión, sino también como punto de partida para su transformación. El investigador no puede arrogarse el poder exclusivo de definir y codificar la realidad. Este poder, en última instancia, ha de localizarse en el diálogo, en la colaboración, en el compromiso del grupo con la comprensión y transformación de aquélla.

4. *Conocimiento en y para la acción.*- La construcción del conocimiento es un proceso en y para la acción, y no un acto cognoscitivo en y para la teoría y para la reflexión. La investigación crítica supone un compromiso con una realidad, con una acción en curso, con los sujetos implicados. La realidad y los sujetos han de asumir un protagonismo intransferible en la investigación, cuyo propósito no será sólo el de lograr la comprensión de lo que sucede y por qué ocurre, sino, más bien, el compromiso con una comprensión y acción reflexiva y crítica que lleve progresivamente a su cambio y transformación según criterios de igualdad, libertad y emancipación.

Las características del postmodernismo y de su influencia en el campo de la educación especial las desarrollaremos en otros apartados posteriores del capítulo.

5.4.2. Planteamientos en el campo de la educación especial

Entre las cuestiones que se ha planteado este paradigma en el campo de la educación especial, Anderson y Barrera (1995) señalan las siguientes:

- *La identificación de los alumnos con deficiencias.*- A este paradigma le preocupa cómo se identifican los alumnos con deficiencias y qué tipo de estudiantes se identifican. Se cuestiona la existencia de las dificultades del aprendizaje como algo objetivo y externo, y la validez de su evaluación, ya que existe una excesiva representación de alumnos provenientes de grupos sociales minoritarios en ciertas categorías diagnósticas y una baja representación en otras. Se enfocan las dificultades del aprendizaje desde la teoría del conflicto y el centro de investigación se desplaza hacia temas como la dinámica del poder y la discriminación. Se investigan los comportamientos de resistencia

del alumno al sistema escolar, es decir, no conformistas, enraizados con los sentimientos de indignación moral y política de los alumnos más que con una disfunción psicológica.

Para Simon (1987), los alumnos identificados con dificultades de aprendizaje lo son por un sistema educativo incapaz de hacerse con ellos. Muchos de los alumnos que son víctimas del sistema educativo pueden convertirse en resistentes y ser añadidos a la población de alumnos de educación especial - entre ellos, los alumnos de lengua materna no inglesa (Cummis, 1984)- lo que refleja una estructura social de las categorías de las deficiencias. Un campo de estudio en auge es el de la construcción social de la discapacidad.

- *Agrupaciones por habilidades.*- El constructivismo crítico se plantea si las agrupaciones de alumnos por habilidades homogéneas responden a una necesidad educativa o, por lo contrario, responden a la etnia y a la clase social a la que pertenecen. Algunos autores defienden que muchos alumnos son colocados en programas separados y de educación especial más por razones sociopolíticas que por razones de habilidad. Así, los estudios constructivistas críticos cuestionan la propia legitimidad de las categorías, argumentando que éstas son una construcción social y que no responden a características inherentes a los estudiantes sino a valores y expectativas de la escuela.

Algunos de los trabajos del paradigma humanista se han centrado en la teoría sociocultural que une una metodología de investigación, basada en las disciplinas sociológicas y antropológicas (etnometodología y etnografía de la comunicación), con las teorías del aprendizaje en el contexto.

Según la teoría sociocultural, la instrucción es eminentemente social y cognitiva y se produce a menudo en ausencia de una enseñanza explícita impartida por un profesor, en actividades de grupo, de juego y trabajo, con compañeros y familia. La unión de todas estas situaciones es lo que permite que el alumno participe en actividades significativas en una comunidad. La perspectiva sociocultural no diferencia las actividades de enseñanza y aprendizaje, aunque resalta el papel de los expertos para ayudar a los novatos. El concepto de participación guiada, o formación asistida en la zona de desarrollo próximo, tiene como objeto la apropiación de objetivos y estrategias por parte del novato. Este proceso supone la negociación de significados (valores, creencias, motivos, objetivos, etc.) . Los errores en el aprendizaje no son individuales sino que implican dinámicas interpersonales complejas y sociales, como resistencia a la autoridad, exclusión de determinadas actividades, la no identificación con el experto y la desmotivación para trabajar con él. (Forman y McCormick, 1995).

La teoría sociocultural utiliza como metodología el análisis del discurso. Esta metodología hace un análisis del lenguaje tanto en la conversación informal como en la instructiva y parte de los siguientes supuestos:

- ✓ El discurso humano es una norma gobernada y estructurada internamente.
- ✓ Está producido por un sujeto, inmerso en influencias culturales, políticas, sociales y personales. El discurso refleja importantes aspectos socio-históricos.
- ✓ Se aplica a todo tipo de comunicación, oral, escrita y signada, y a una variedad de sistemas.
- ✓ La comunicación se estudia en el contexto (estructura de participación) y permite hacer inferencias de las normas de la clase.
- ✓ Intenta aplicar el principio de unidad de análisis, en el sentido de que incluye al sujeto, sus actividades en el contexto, sus motivos y objetivos, las tareas que se le exigen, los valores y las reglas implícitas y explícitas para poder desenvolverse en los determinados contextos.

Algunos de los trabajos realizados bajo la teoría sociocultural se han centrado en los siguientes temas (Forman y McCormick, 1995):

- ✓ La construcción social de la deficiencia.- Según Vygotsky, las deficiencias están producidas por las interacciones sociales y por los déficits orgánicos. El análisis del discurso puede ilustrar las características del contexto social y cómo es negociado interactivamente en cuanto valores, creencias, objetivos, etc. Esto tiene una aplicación en la educación especial en el sentido de que si las deficiencias pueden ser aumentadas por las interacciones sociales, también pueden ser minimizadas, en cuanto que la educación de los estudiantes con deficiencias no debe centrarse en sus déficits sino, más bien, en la ordenación de las condiciones sociales de la instrucción.
- ✓ Características de la interacción instructiva entre adultos y aprendices con deficiencias.- Las interacciones sociales en el aula dependen de la producción y reparación de errores por parte de los alumnos y pueden alterar la coherencia y organización académica y social de la instrucción. Los errores son inevitables mientras los estudiantes aprenden. La oportunidad para aprender es la oportunidad de cometer errores y, a su vez, proporciona la oportunidad de enseñar. Si todos los estudiantes cometen errores cabe preguntarse por qué los errores de algunos estudiantes se utilizan para diagnosticar las deficiencias y tienen como resultado colocar al alumno en la educación especial.
- ✓ La negociación de los significados.- Sabemos que un error cometido por el niño supone un mayor control por parte del docente y que un acierto supone una disminución del control. Por otra parte, el objetivo de la enseñanza es conseguir que el niño resuelva las tareas de una manera independiente y que comparta su comprensión con el adulto (zona de desarrollo próximo). En alumnos con deficiencias, la negociación de significados con el profesor se rompe, lo que produce un mayor control de profesorado y una mutua frustración así como lagunas importantes en la resolución de problemas, y, por lo tanto, no se produce el objetivo deseado.

Las aportaciones del paradigma humanista a la educación especial son ricas en debates teóricos, pero pobres en proyectos de investigación, y su propuesta curricular para los alumnos deficientes puede ser más marginadora que las de los currículos criticados (Anderson y Barrera, 1995).

6. BASES TEÓRICAS DE LOS PARADIGMAS SUBJETIVOS

Los paradigmas subjetivos se alejan del funcionalismo y del positivismo, y tienen su base teórica en las aportaciones de la fenomenología y del postmodernismo.

6.1. La fenomenología

Es una escuela de pensamiento que surge en el siglo XX en Alemania y cuya figura fundamental es Husserl. Entre los representantes más importantes podemos destacar a Schutz, Giorgi, Merleau-Ponty y James. Además de la fenomenología, hay que señalar también la influencia en los paradigmas subjetivos de algunos existencialistas, como Heidegger.

Husserl distingue, como Kant, entre el noumenon y el phenomenon. El noumenon es la realidad misma y es el objetivo fundamental de las ciencias naturales, mientras que el phenomenon es la presentación de la realidad en la conciencia y es el objeto de estudio de las ciencias humanas. Husserl considera que el paradigma positivista es inadecuado para estudiar el phenomenon porque no puede describir su esencia, es decir, los valores, los significados, las intenciones morales, los sentimientos, las experiencias y creaciones del ser humano.

El objeto de estudio de la fenomenología es la conciencia entendida no como facultad sino como acto de intencionalidad, entre cuyos contenidos podríamos destacar la imaginación, la memoria, la percepción, las formas lógicas, etc. estudiadas bajo el prisma de la importancia que tienen en la construcción de significados. Husserl desarrolla una fenomenología de la conciencia en oposición a la ciencia natural de la misma.

Por otra parte, es en la conciencia donde se construyen los significados holísticamente. No existe diferencia entre lo objetivo y subjetivo; para Husserl, la objetividad y subjetividad están relacionadas, por lo que la interpretación de que la fenomenología es una filosofía subjetiva es errónea, ya que cada acto de conciencia contiene aspectos objetivos y subjetivos, y el estudio de la misma es el único acceso a la realidad del mundo experiencial del ser humano (McPhail, 1995).

La conciencia tiene también un aspecto temporal. Cada conciencia individual contiene experiencias vividas en el pasado, así como anticipaciones del futuro. La hermenéutica de Heidegger tiene un acusado sentido del tiempo, es decir, los significados son vividos y más tarde captados por la conciencia.

Además, se considera que la cultura es la creación de significados que los seres humanos tienen en la conciencia, construidos a partir de experiencias vividas a nivel individual y de grupo en su vida diaria.

La fenomenología no utiliza metodologías prescritas como el positivismo; no está interesada en la episteme o adquisición de conocimiento, sino que tiene como objetivo el descubrir la doxa (opinión). Le interesan los procesos de construcción de significados por parte de los individuos a través de la experiencia, por lo que el objetivo de la investigación no es la explicación sino la comprensión de estos procesos.

Una de las dificultades de la metodología fenomenológica es que el investigador interpreta significados que están relacionados y en continuo cambio. Husserl considera que se puede llegar a un conocimiento sistemático de las formas en que el ser humano construye significados. Dilthey por su parte admite que a través de la investigación descriptivo/interpretativa no se puede llegar a un conocimiento objetivo, pero se puede hacer aproximaciones a la verdad. Estas investigaciones no producen un conocimiento verificable, pero pueden ser juzgadas por su efectividad al abordar los temas de investigación.

La fenomenología como tal no ha llegado a influir en la investigación y en la práctica de la educación especial, sin embargo recientemente algunos de los principios de la fenomenología se están desarrollando a través de la teoría sociocultural aplicada en muchos proyectos de investigación interesantes e innovadores en el campo de la educación especial (McPhail, 1995). Así, Minck (1989) señala que muchos de los conceptos desarrollados por la teoría de Vygostky son muy similares a los de la fenomenología, en cuanto al estudio del ser humano y su cultura.

Los principios fenomenológicos aplicados al campo de la educación especial permiten descubrir que el enfoque psicológico usado tradicionalmente en educación especial no capta el contexto sociocultural, que es una parte integrante e importante del desarrollo psicológico del individuo, y permite desarrollar a su vez un enfoque enriquecedor dentro de la educación especial, en el sentido de comprender cómo las experiencias sociales son reorganizadas por las personas con deficiencias y cómo crean, construyen y utilizan significados en sus vidas, en vez de considerar el estudio de la deficiencia en sí misma como hacía la educación especial tradicional (McPhail, 1995). Por otra parte, la investigación descriptivo/interpretativa permite comprender cómo está comprometido el investigador en el campo de la educación especial aportando una mayor frescura y honestidad a la misma, ya que las

estructuras anteriores del investigador, como sugiere Heidegger en su propuesta de investigación hermenéutica, influyen en la investigación y en la práctica (McPhail, 1995).

6.2. El postmodernismo

6.2.1. Características generales

Se desarrolla en el siglo XX y se define como contrario a la modernidad, es decir, al periodo de la cultura occidental iniciado en torno al año 1500 con el descubrimiento del nuevo mundo, la Reforma y la revolución científica. Se manifiesta en un contexto de crisis de la ciencia clásica, las dos guerras mundiales, la descolonización, el desarrollo de nuevas tecnologías, la amenaza ecológica y la aparición de una sociedad de masas y de una cultura refractaria a los grandes ideales de la Ilustración (Pinillos, 1997).

Para Denzin el postmodernismo está influido por:

- ✓ Los acontecimientos históricos acaecidos después de la 2ª guerra mundial.
- ✓ Las crisis del capitalismo y de las multinacionales.
- ✓ Un movimiento desarrollado en el campo de las artes plásticas.
- ✓ Teoría postpositivistas, interpretativas y de crítica social.

El postmodernismo acepta el carácter ambivalente y plural de la experiencia humana y es reactivo a todo sistema “total” que no deje lugar al pensamiento ajeno. La idea del todo, siguiendo a Kant, es válida como idea regulativa del uso de la razón, pero no como idea constitutiva de la realidad. Rechaza los grandes relatos; defiende el descentramiento y la deconstrucción del claro y distinto sujeto cartesiano, critica la teoría, y propugna el pluralismo, los usos del desorden, la fragmentación, la ironía, la defensa de la diferencia, el collage, el fin de la historia, el relativismo, la actitud lúdica o el desánimo (Pinillos, 1997).

El postmodernismo es un movimiento heterogéneo que presenta las siguientes características (Reid, Robinson y Bunsen, 1995):

- ✓ Considera la realidad social como una abstracción, que no es visible, ni medible y que se define y se expresa a través del discurso. La realidad es como un texto que se puede estudiar, construir y cambiar socialmente.
- ✓ Está influido por el feminismo y el multiculturalismo, que han incidido en las prácticas educativas y han desarrollado métodos de resistencia a la represión y representación de los grupos dominantes.
- ✓ No tiene como objetivo desarrollar teorías que expliquen la sociedad en su totalidad, sino que se ha centrado en grupos silenciados (minorías, feminismo, niños, personas con deficiencias).
- ✓ La política es personal y lo personal es político. La educación debe proporcionar la libertad y responsabilidad de los alumnos (crear un sí mismo autónomo) más que preparar al alumno para el trabajo. La educación especial desde esta perspectiva debe analizarse en un contexto más amplio a lo escolar, como lo social, histórico y político.
- ✓ Analiza la utilización de la ciencia para el ejercicio del poder y las prácticas de la exclusión (temas importantes en la educación especial) y propone nuevos modos de conocimiento y de acción. Traslada el análisis del poder en abstracto al poder real.

6.2.2. Autores del pensamiento postmodernista: Hassan, Baudrillard, Lyotard, Habermas, Rorty, Hyssen, Jenks, Inglehart, Giddens y Bauman

En el estudio de los principales autores del pensamiento postmodernista seguiremos la exposición y selección que realiza Pinillos en su libro “El corazón del laberinto. Crónica del fin de una época” (1997).

Desde el campo de la literatura, **Hassan**, en sus libros “El desmembramiento de Orfeo. Reflexiones sobre la cultura, el lenguaje y la literatura moderna” (1963), y “La literatura del silencio” (1967), nos expresa las características del “modernismo del silencio”, que posteriormente calificaría de postmodernismo, donde la literatura alcanza el silencio a través de una ironía radical y de un rechazo a la representación, de una repulsa al orden y a la finalidad, a la vez que acepta el azar, la improvisación y la indeterminación de lo real. El todo es menor que la suma de las partes.

En “El desmembramiento de Orfeo: hacia una literatura postmoderna” (1971) (anteriormente modernismo del silencio), Hassan caracteriza a este movimiento literario como una literatura en la que el mundo es un eterno presente, donde el pulso de la historia ha dejado de latir, o sea, posthistoria. Supone también una apertura al pluralismo, a la transgresión de los géneros, al collage, al kitsch, a la ruptura del muro que separa la alta y baja cultura. El postmodernismo es, en fin, subversivo en la forma y anárquico en el fondo.

En “El nuevo gnosticismo” (1973), expone los dos caracteres fundamentales de este movimiento: la indeterminación y la inmanencia. La indeterminación es la desarticulación, el desorden, la discontinuidad y complejidad que ha provocado la quiebra del centro. La inmanencia es el alejamiento de las palabras de las cosas, la subjetividad se ha ensimismado y se ha convertido en su propio entorno. Es también la inclinación a fundirse con el medio, aproximar el arte a la vida.

El postmodernismo supone un enfrentamiento con el poder hegemónico de una ciencia natural empeñada en ignorar la autonomía de la moral y de la estética y reducirlo todo al común denominador de la física; y es, en última instancia, una mutación del capitalismo industrial y de las categorías y valores de la cultura occidental, lo que significa el fin de la modernidad.

Baudrillard, autor próximo a los medios de comunicación, considera que la civilización moderna va camino de la uniformidad, como consecuencia de las nuevas tecnologías, que está regulada por los medios de comunicación y dominada por la información.

En sus libros “El sistema de los objetos” (1968), “La sociedad de consumo” (1970) y “Para una crítica de la economía política del signo” (1972), realiza un análisis semiológico de la sociedad consumista. Así, el consumidor cuando compra un producto lo que adquiere no es tanto el producto como su valor diferencial, es decir, el valor del signo que lo diferencia de los demás productos. Los bienes y objetos de consumo constituyen un sistema de clasificación que codifica la conducta de la sociedad consumista. En el nuevo capitalismo a los trabajadores se les moviliza más como consumidores que como trabajadores.

Además del valor de uso y del valor de cambio de los objetos, propuestos por Marx, Baudrillard añade el valor del signo que simboliza prestigio y estatus o posición social, y subraya que el centro de gravedad del sistema capitalista de producción se ha desplazado de los bienes materiales a los signos que los representan.

En su libro “El espejo de la producción o la ilusión del materialismo histórico” (1973), abandona definitivamente el marxismo, calificándolo como el horizonte desencantado del capitalismo, y expone su teoría de que son los objetos, en cuanto signos organizados en sistemas de significación, los que determinan los motivos, la fantasía y el comportamiento de los individuos, y desplaza sus

esperanzas de cambio social , cada vez menores, del ámbito de la política y de las grandes estructuras al de las minorías marginadas y a la micro esfera de la vida cotidiana.

En su libro “El intercambio simbólico y la muerte”, expone cómo en la sociedad actual a la lógica homogeneizadora de la producción se ha superpuesto la lógica del intercambio simbólico, en cuyo juego tienen cabida los grupos marginales como negros, mujeres y gays, que representan un poder de subversión mucho mayor que el que representó el marxismo en su empeño de socializar los medios de producción. También señala que en la sociedad postindustrial entra en vigor un tercer orden de simulacros, en el que la simulación está regida por un código mediático que transmuta lo real en hiperreal. La anulación de las fronteras entre lo real y simulado genera en la sociedad un proceso de esquizofrenia, de pérdida de la realidad, por lo que el dominio de los signos es cada vez mayor.

En su libro “Cultura y simulacro”, expone cómo la simulación no sólo se limita a producir objetos irreales sino que pretende que sean más reales que la propia realidad, o sea, hiperreales. La simulación es tan poderosa que permite ir más allá de la realidad, puede hacer ver que el orden y la ley no son otra cosa que simulación. La operación que realizan algunos medios de comunicación es la de sustituir la realidad misma por los signos de lo real. La condición del hombre actual es la hiperrealidad, que la componen unos simulacros de lo real que producen una implosión. La implosión es la destrucción interior que se produce cuando se vacía de significado el mundo, un proceso de entropía social en virtud del cual se derrumban las fronteras entre la realidad y la imagen y se abre un agujero negro de falta de significación. Actualmente nos hallamos inmersos en un mundo hiperreal donde la palabra y las imágenes han perdido contacto con la realidad y en consecuencia la sociedad está alienada, y en la que la percepción de la realidad ya no es posible y sólo se percibe aquello que los medios nos hacen ver. Así, el mundo postmoderno, privado de significación, flota en el vacío, carente de un fondo al que echar ancla.

Lyotard, filósofo de la cultura postmoderna, en “Discurso y figura” (1971), muy preocupado por la estética, emprende una defensa de la percepción visual frente al intelectualismo y antepone la figura, la forma y la imagen, es decir, la imaginación y el arte, a la teoría. Para él, la teoría congela racionalmente el deseo, que es justo lo contrario de lo que necesita el arte.

En sus libros “Dispositivos pulsionales” (1973) y “Economía libidinal” (1974), rompe con el marxismo y propone una filosofía vitalista de los instintos criticando las nociones de razón y teoría manejables por el discurso de la Ilustración tanto en su versión liberal como marxista. Después de Auschwitz y de la decepción del marxismo, es difícil afirmar que la humanidad es una o que la universalidad de la razón es la nota dominante de la condición humana. La teoría es uno de los instrumentos más sofisticados de opresión y terror con que cuenta la modernidad. Ni la izquierda ni la derecha se salvan de la alienación intelectual que supone la modernidad.

En “La condición postmoderna” y en “Rudimentos paganos” (1977), Lyotard inicia una defensa de las pequeñas historias frente a los grandes relatos legitimadores de la modernidad. No se puede legitimar el conocimiento apelando a grandes narrativas como las elaboradas por la Ilustración. La postmodernidad es la incredulidad en la meta-narrativa. Pero esto no impide que existan millares de historias pequeñas que continúen tramando el tejido de la vida cotidiana.

Las meta narrativas legitimadoras de la modernidad tienen como objetivo impedir, mediante el terror intelectual y la opresión cultural, que los individuos ejerzan y desarrollen su capacidad de disenter. En esta categoría de meta teorías entran también los nacionalismos, los esquemas emancipadores marxistas y cualquier otra clase de mesianismo.

Lyotard concibe la ciencia como un discurso que ha perdido su tradicional unidad al servicio del conocimiento y reserva para la cultura la capacidad de resistir ante las presiones de la industria, de

la cultura y de la comercialización de la ciencia y de mostrar que a la pretendida sociedad del conocimiento lo que verdaderamente le importa no es la verdad sino el poder.

Lyotard defiende el pluralismo, la diferencia, la heterogeneidad de perspectivas, la casuística, la microhistoria, renuncia a la historia universal de la humanidad en aras de las pequeñas historias que la modernidad ignoraba.

Para Lyotard, la deconstrucción de la idea de todo es condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo del pluralismo, que necesita algo que lo instrumente, que lo difunda y que le dé fuerza. Estos instrumentos son:

- ✓ Los juegos lingüísticos, que acababan con el sueño positivista del conocimiento unificado.
- ✓ Los paralogismos, que rompen con el carácter lineal del discurso racionalista moderno.
- ✓ La teoría kantiana de lo sublime, que pondrá a la humanidad al abrigo de la tiranía del todo.

Los juegos lingüísticos suponen lo contrario del consenso que busca Habermas con su razón comunicativa. Hay que abandonar los grandes proyectos históricos globales, olvidarse del consenso por democrático que parezca y hay que procurar la heterogeneidad de la vida y el particularismo de lo propio. Hay que jubilar los mitos del progreso, la emancipación y aprovechar la oportunidad pluralista. La época de los conocimientos rotundos ha terminado: nadie tiene oportunidad para hablar en nombre de otros. Ésta es la función de los juegos simbólicos. Disponer de un juego simbólico en el que nadie pueda meter baza será la forma de que ningún discurso ajeno sea capaz de desalojar el propio.

Los paralogismos son razonamientos falsos, a veces ocurrencias absurdas contrarias a los usos de la recta razón. Estos ayudan a ver las cosas desde ángulos inusitados y a ensayar otros caminos.

La ciencia postmoderna tiene que enfrentarse a problemas como el caos, las catástrofes o las paradojas pragmáticas que no se resuelven con el consenso. El consenso hace violencia al actual espíritu de la ciencia. La invención nace del disenso. En la ciencia postmoderna, la sensibilidad para la diferencia genera invención, que es la diferencia entendida como paralogía.

Lyotard utiliza la teoría de lo sublime de Kant para apoyar la tesis de que el lenguaje de la razón científica y el lenguaje de la razón ético-política son inconmensurables y se hallan separados por un abismo insalvable y, por tanto, tiene sentido una política postmoderna de resistencia frente a los totalitarismos. La idea de lo sublime de Lyotard no está provocada por la grandiosidad de la naturaleza, sino por la intensidad del mal. La razón, el progreso, la democracia, los derechos humanos, la libertad y la solidaridad fueron incinerados en Auschwitz con los cuerpos de las víctimas. Esta experiencia del mal racionalmente organizado supone un juicio negativo a la condición liberadora que se atribuyó para sí el Siglo de las Luces. El hombre de hoy está perplejo ante el abismo que separa las ideas de su realización. Este abismo no se puede eliminar, por eso la historia con mayúsculas ha terminado; sólo queda la microhistoria, una mirada a crónicas heterogéneas que carecen de finalidad común.

Habermas es uno de los representantes más importantes de la segunda generación de autores de la Escuela de Frankfurt (teoría crítica) y es considerado por algunos como el Hegel de la socialdemocracia.

Este autor intentó buscar un método para corregir los sesgos instrumentales que había contraído la razón durante la modernización, es decir, para atemperar la psicosis de la eficacia que padecía la razón y lograr así reajustar y proseguir un proyecto equilibrado de modernidad que estaba pendiente de realización. Por la vía del consenso y del diálogo se podría proseguir un proyecto equilibrado de modernidad, que estaba pendiente de realización, y reconducir la razón instrumental a una acción comunicativa al servicio de todos.

Habermas imprimió a la razón el giro lingüístico propio del tiempo, con miras a integrarla en una concepción democrática de la sociedad. Habermas entendió que la racionalidad moderna necesita del consenso, pues su falta originaría una situación insatisfactoria, irracional y antidemocrática. La racionalidad sin más no conduce al consenso sino que necesita del diálogo de argumentos, estructurados al modo de la razón comunicativa, que puede ejercer la función crítico-terapéutica de ayudar al ser humano a descubrir sus propias formas de autoengaño y reorientar su pensamiento hacia una situación ideal de habla, que permita mantener la conexión de los significados con los significantes.

La situación ideal del habla para Habermas debe cumplir al menos cuatro requisitos:

- ✓ Que todos los participantes tengan la misma oportunidad de hablar.
- ✓ Que todos los participantes tengan la misma oportunidad de justificar, explicar, comentar, defender, etc. la validez de sus asertos.
- ✓ Que sólo participen sujetos con la misma oportunidad de expresar sus actitudes, sentimientos o deseos.
- ✓ Que tengan igual oportunidad de mandar u oponerse, de permitir o prohibir, de hacer promesas o retirarlas, de dar razón o exigirla.

En esta situación ideal del habla, los participantes buscan el consenso nacional a través del diálogo en el que se dejan guiar exclusivamente por la fuerza no forzada del argumento mejor. Esta situación perfecta es sólo imaginaria, no existe en la realidad, pero puede funcionar como un modelo que oriente la acción comunicativa humana hacia un consenso universal.

Habermas pensaba que la razón instrumental, privada de toda referencia moral a la finalidad de su actuación, se halla a merced de la voluntad de dominio, mientras que la racionalidad comunicativa sería una racionalidad abierta, al servicio del orden democrático, en la que todos podrían cuestionar libremente las afirmaciones y pretensiones de los demás, hasta llegar al consenso racionalmente aceptable por la totalidad.

Rorty, profesor norteamericano, estaba dominado por un cierto pragmatismo y un trasfondo anglo céntrico. En su trabajo, publicado en 1985, "Habermas y Lyotard, sobre la postmodernidad", manifestaba que la más lamentable e importante contribución de Descartes a la filosofía moderna era pensar que la ciencia era lo que más acercaba al hombre a su verdadero yo, y que lo esencial de éste era la facultad para manipular ideas claras y distintas, en lugar de realizar hazañas de ingeniería social como había propuesto Bacon. Al aceptar este punto de vista cartesiano, la filosofía no había hecho más que perturbar la marcha de la ingeniería social, que es la que ha hecho la cultura del Atlántico Norte.

Para Rorty, en el desarrollo de la cultura del Atlántico Norte no han participado los ingredientes filosóficos, utilizados por Habermas en su razón comunicativa, sino que más bien la narrativa configuradora del habla política y de la acción democrática norteamericana. No han sido las ideas platónicas del racionalismo las que han promovido la seguridad y consistencia de las sociedades democráticas anglosajonas, sino, más bien, los sindicatos, la meritocracia, la extensión de la enseñanza, la prensa, el sufragio universal y otros aspectos prácticos han sido los responsables de que los ciudadanos de estas sociedades se sientan integrantes de esa comunidad.

Rorty, como Lyotard, rechaza también los grandes relatos legitimadores de la modernidad y se opone al universalismo de la Ilustración; pero apoya la política liberal, como Habermas.

Rorty sostiene también que las democracias del Atlántico Norte son capaces de defender sus instituciones y sus prácticas políticas desde un sentir comunitario, sin necesidad de recurrir a grandes

relatos, ni teorías de la razón comunicativa, y en ellas la verdad ha dejado de ser una adecuación de la representación a la realidad para quedar reducida a un problema casual o de contexto.

Huysen, en su obra “Cartografía de lo postmoderno” (1984), analiza la situación del postmodernismo desde la década de los años 60 hasta bien entrada la de los 80. Sostiene que el postmodernismo de los sesenta cumplió el papel de una auténtica vanguardia, de una fuerza de choque: en las revueltas universitarias, en la génesis de la contracultura, en las protestas contra la guerra y en los movimientos pro derechos humanos. Durante esta fase el postmodernismo jugó una carta iconoclasta, oponiéndose al arte que trataba de mantener su pureza a costa de separarse de la vida.

Posteriormente, el postmodernismo americano se incorporó a la industria de la cultura, a la reproducción masiva de las obras de arte y de su socialización; se inflamó de entusiasmo tecnológico y anticipó una visión eufórica de la estética en la futura sociedad postindustrial.

En su libro “Great Divide” (1987), expone cómo la divisoria entre la cultura de minorías y la cultura popular fue arrollada por la llegada de la sociedad de masas. Así, Huysen relata cómo la invasión que iniciara en los años 60 el pop art y su pintoresco séquito de jóvenes y marginados había culminado en un nuevo movimiento iconoclasta decidido a transgredir los géneros sagrados y a unir lo que había separado al hombre. Fueron principalmente las artes, la literatura y las minorías marginadas las fuerzas que con mayor energía arremetieron contra la barrera modernista, las que se opusieron a la canonización del apartheid estético y consiguieron que se abriera paso a una nueva forma alternativa de cultura: el postmodernismo. Naturalmente, los círculos neoconservadores, según Huysen, no permanecieron de brazos cruzados ante el cambio, y con especial mención al neoconservadurismo de Habermas.

Para Huysen, el postmodernismo nos trajo la buena nueva de que no se tenía por qué seguir eternamente vinculado al famoso proyecto de la modernidad, so pena de recaer otra vez en el aberrante irracionalismo que se había apoderado de Europa. Así, el arte no consistía exclusivamente en perseguir una meta de abstracciones ajenas a la vida; se asumían las contradicciones, las contingencias, las tensiones y resistencias interiores que la vida y el arte experimentaban ante la realidad.

Mientras que la mentalidad modernista ve en la dispersión una lamentable desorientación intelectual y una pérdida total de valores, el postmodernismo la percibe como una gran posibilidad creadora, como el comienzo de una genuina liberación cultural. Este cambio de sensibilidad permite ver nuevas formas de ser otro, esto es, diferencias de género, raza, de sexualidad, de religión, etc.

Para Huysen hay que tener en cuenta también los movimientos feministas, es decir, la incidencia que la incorporación de la mujer a la vida pública tiene en las estructuras de la sociedad futura y la aparición de una sensibilidad ecológica y ambiental, que se manifiesta no sólo en la política y culturas regionales, sino también en los estilos de vida, en la poesía, en la vuelta a las tradiciones locales, a las lenguas vernáculas, dialectos y demás singularidades.

También habría que añadir que el encuentro entre culturas no europeas, o no occidentales, ha de hacerse por medios diferentes a los de la conquista o el dominio, sin que esto signifique necesariamente nuestra entrega a la fascinación estética del oriente.

Jenks, en un trabajo (1986) sobre el postmodernismo y el papel que la arquitectura ha jugado en su desarrollo, manifiesta cómo lo postmoderno se ha convertido en la última década en algo más que una condición social y una forma de cultura: ha llegado a ser una visión del mundo.

El postmodernismo significa el fin del reinado de una sola visión del mundo (la moderna) y significa una guerra contra la totalidad, un rechazo a las explicaciones universalistas, un respeto por las diferencias y una apuesta por la exaltación de lo regional, de lo local, de lo particular. Mientras que en

el modernismo la arquitectura dependía del código adoptado por un élite profesional, que no contaba con la opinión del usuario, la característica principal del arquitecto postmoderno es el uso de un código dual, que representa a la vez los códigos profesionales y los populares, o sea, facilita el diálogo entre los arquitectos y los habitantes de los edificios. Además, la arquitectura postmoderna es una estética que incorpora ornamentos y molduras sugeridoras del cuerpo humano, una estética que humaniza las formas inanimadas en la medida que proyecta en ellas nuestra imagen y talante. Lo genuinamente postmoderno es promover la diferencia y superar el elitismo inherente a la modernidad.

Jensks confecciona una tabla a dos columnas donde lo característico de lo moderno estaría en la izquierda y lo postmoderno en la derecha. Así en política, lo moderno es la nación y los estados mientras que lo postmoderno son las regiones y las entidades supranacionales. En economía, centralización es lo moderno y descentralización es lo postmoderno. En la sociedad, la relación se establece entre lo industrial y postindustrial. Para la cultura, entre elitismo y cultura de masas. Para la filosofía, entre monismo y pluralismo. En estética, armonía y desarmonía. En los medios de comunicación, entre imprenta y reproducción electrónica. En la ciencia, mecanicismo y auto organización. En religión, ateísmo y panteísmo. En la visión del mundo, mecánico y ecológico.

Inglehart, sociólogo de la universidad de Michigan, expone cómo las investigaciones clásicas sobre el proceso de modernización se centraron en los rasgos asociados al desarrollo tecno económico, institucional y político de la sociedad. Los componentes esenciales de este desarrollo eran la urbanización, la industrialización, la especialización profesional, la educación formal, el desarrollo de los mass media, la secularización, la motivación empresarial, la burocratización, la producción masiva en cadenas de montaje y el desarrollo del estado moderno. En este proceso se debilitaron la autoridad tradicional, la familia y la religión a costa del auge de la política.

El postmodernismo, por el contrario, presenta un desplazamiento hacia el cultivo de la amistad, del ocio y de la expresión individual y al desarrollo de investigaciones que dan menos importancia a las instituciones públicas políticas en favor de una mayor sensibilidad hacia cuestiones individuales. La postmodernidad va ligada también a una liberalización de las costumbres, a un aumento del individualismo, de la experiencia vivida y de la permisividad, así como al rechazo de todas las formas de autoridad y orden impuesto. Hay un escepticismo respecto a la idea de progreso y seguridad de que la racionalidad científica y tecnológica no puede resolver los problemas de la humanidad. Por otra parte la tendencia del postmodernismo a definir una situación o problema actual con referencia a algún suceso anterior, hace pensar que hay una tendencia a interpretar el presente en términos de acontecimientos pasados más que en términos de lo que tiene que venir.

Giddens, sociólogo de la Universidad de Cambridge, en la monografía sobre “Las consecuencias de la modernidad” (1990), expone la tesis de que en el mundo actual todavía no vivimos en un mundo postmoderno. Las principales instituciones sociales y políticas no dan excesivas muestras de acomodarse a los planteamientos postmodernistas; más bien el mundo se desplaza hacia una especie de supermodernidad, en la que la modernidad tradicional que heredamos del siglo XIX ha llegado hasta sus últimas consecuencias y se ha extendido por la totalidad del planeta. La cultura postmoderna tiene pues poco que ver con la organización social de nuestro mundo, no encaja y no parece que vaya a hacerlo fácilmente.

Compara algunos conceptos de la postmodernidad con los de la modernidad radical. Así a la epistemología deconstructiva del postmodernismo opone un marcado desarrollo institucional. Frente a la fragmentación de la experiencia y a las tendencias disgregadoras postmodernas, subraya una profunda tendencia globalizante e integradora del mundo. A la disolución y desmembramiento del yo postmoderno, opone la modernidad radical, un yo reflexivo dotado de una identidad y de una voluntad

firme. La afirmación postmoderna de la diferencia y pluralismo contrasta con la normalización tecnológica de la vida, hacia la que avanza en su imparable marcha la modernidad.

¿Por qué se produjo una modernidad tan distinta de la que proyectaron los pensadores de la Ilustración? El primer factor que menciona Giddens son las diferencias del diseño. A ellas se debe, en principio, la aparición de consecuencias imprevistas, con frecuencia indeseables, en la organización de la sociedad moderna. El segundo factor consiste en los fallos del agente social, es decir, los fallos humanos. Los dos elementos de mayor importancia son las consecuencias imprevistas y la circularidad del conocimiento social. La retroactividad del conocimiento social es mucho mayor en las ciencias humanas que en las naturales. Los logros del conocimiento social (conceptos, teorías y hallazgos) no se limitan a hacer más transparente el mundo a que se refieren sino que también alteran su condición, es decir, depositan en él posibilidades inéditas que hacen imprevisible su desarrollo.

Bauman, sociólogo de la Universidad de Leeds, en “Ética de la postmodernidad” (1993) y “La vida en fragmentos” (1995) en los que expone que, tal como el postmodernismo ha planteado los problemas, las cuestiones éticas no tienen solución; por una parte, la posibilidad de resistir a las presiones disolutorias del mundo actual depende de la autonomía individual y del vigor de una sociedad que está decidida a compartir responsabilidades colectivas; por otra parte, se rechaza la idea de totalidad, sin tener en cuenta que, sin algún tipo de totalización, la acción moral es imposible y la responsabilidad colectiva no encuentra el vigor necesario para su actuación.

Bauman percibe la postmodernidad como una condición social con entidad propia, que posee una lógica autónoma y es capaz de reproducirse y sostenerse por sí misma. En última instancia, la postmodernidad es como una modernidad consciente de su verdadera naturaleza, es decir, como una modernidad que se ha hecho cargo de sí misma. En realidad, los caracteres más conspicuos de la condición postmoderna (pluralismo, variedad, contingencia y ambivalencia) han sido generados por la sociedad moderna, que, en vez de apreciarlos en lo que valen, como hace la postmodernidad, los considera como un fracaso.

La postmodernidad es como un intento de restaurar la indeterminación originaria del mundo. Se exige del hombre más responsabilidad moral y política que la modernidad, ya que las determinaciones las ha de tomar por sí mismo, sin pautas objetivas o códigos en que se prescriba lo que hay que hacer. En contra del determinismo, la postmodernidad ha hecho suya la ambigüedad de lo real.

Según Bauman pocas decisiones son buenas o malas. La mayoría de ellas se mueven entre impulsos o consecuencias que son contradictorias. Todo impulso moral, si se lleva hasta el fondo, puede acarrear malas consecuencias; así, una preocupación excesiva por el otro puede inhibir su autonomía. Por lo tanto, la conciencia moral se mueve, siente y actúa en un contexto de radical ambivalencia e incertidumbre.

La moral por otro lado no es universal, es decir, se opone a una forma concreta de entender el universalismo moral, utilizado por la era moderna para conseguir la nivelación social y debilitar los impulsos autónomos, turbulentos e incontrolados de la conciencia de cada cual. La intención moral además es no racional, en el sentido de que ha de preceder al cálculo utilitario de pérdidas y ganancias que puede acarrear su realización y por tanto no se ajusta al esquema medio-fin de la razón moderna. Desde la perspectiva del orden y de la razón, la moralidad es y será siempre irracional. La autonomía personal es criticada en una sociedad que busca coordinar actividades. La autonomía se percibe como el origen del caos, de la anarquía social que hace naufragar el orden social logrado.

La identidad de la sociedad actual es puramente negativa; es la privatización de los temores lo que induce a la gente a buscar refugios comunales que desembocan en una proliferación de comunidades en pugna tribal, todas en peligro de extinción, puesto que los espacios comunales que

crean se fundan exclusivamente en sus respectivas actividades. Bauman, no obstante, considera que el capitalismo goza de buena salud y ha esbozado una teoría en la que integra el consumo y la cultura de masas con la libertad personal y la capacidad de reproducción social del sistema. La seducción ha reemplazado a la represión, y la reproductividad del sistema corre a cargo de la libertad individual y no de su control. El control se lleva por los propios miembros del sistema y no por aparato o cuerpo extraño.

Bauman propone abandonar los planteamientos de la ciencia clásica y del progreso, en los que se inspiraban la sociología del pasado, para adoptar un concepto de sociabilidad más orgánica, más centrada en el concepto de hábitat. El hábitat postmoderno pertenece al orden de los sistemas complejos y no al de los sistemas mecánicos en que se inspiraba la sociología clásica. Los hábitats no están predeterminados a priori por gabinetes o departamentos oficiales de planificación, encargados de fijar objetivos sociales con arreglo a los criterios de racionalidad instrumental propios de la modernidad; en los hábitats prevalece el clima de contingencia, es decir, existe una multiplicidad de organizaciones o agencias autónomas, de índole muy específica de tal manera que no hay razón para que las cosas sean como son.

6.2.3. Críticas al pensamiento postmodernista

Los **marxistas** no acogieron con entusiasmo al postmodernismo, por considerar que:

- ✓ El postmodernismo es una forma enmascarada de conservadurismo cultural propia de una sociedad de consumo creada por el capitalismo multinacional.
- ✓ El postmodernismo implica una revisión de la interpretación materialista de la historia y un replanteamiento a fondo de la teoría marxista.

No obstante, algunos marxistas no fueron ajenos al postmodernismo. Así, Jamenson, profesor norteamericano de literatura, intenta combinar el marxismo, la crítica cultural y el postmodernismo. En uno de sus trabajos más significativos, “El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío”, lo consideran como el desarrollo cultural dominante del último periodo del capitalismo y utiliza las teorías postmodernas para reelaborar la teoría marxista.

Jamenson critica del postmodernismo lo siguiente:

- ✓ La invasión tecnológica de la cultura, provocada por la producción masiva, el marketing y el consumismo.
- ✓ La consideración de que lo social y lo económico se han transformado en una seudorrealidad, compuesta de fragmentos lingüísticos o de representaciones inconexas que aniquilan la historia. El hombre se queda sin historia y sin realidad.
- ✓ El interés desmedido por la imagen, por los simulacros, por la interpretación y por los aspectos superficiales de las cosas.
- ✓ La falta de sensibilidad histórica, el descentramiento del sujeto y los cambios en la experiencia del tiempo y del espacio.
- ✓ La lógica postmoderna reproduce la lógica del consumidor capitalista, y la supuesta autonomía que la caracteriza es absorbida por los nuevos modos de producción.

Jamenson asume del postmodernismo la forma de relacionar la estética con la política. La estética del postmodernismo es homologable a la micropolítica de la nueva izquierda norteamericana. Así, el rechazo de la totalización de las obras de arte, propuesta por el postmodernismo, se corresponde con el rechazo a las formas marxistas de totalización desde arriba, tanto a nivel teórico como práctico.

Algunos **movimientos feministas** se han identificado con el postmodernismo, especialmente en su crítica a las teorías y políticas del modernismo, por considerar que la opresión de las mujeres ha sido sustentada y legitimada por el esencialismo, lo fundacional y el universalismo de las filosofías modernas (Best y Kellner, 1994).

El discurso humanista sobre el “hombre” oculta las profundas diferencias entre los sexos y es la base de la dominación del hombre sobre la mujer. Este discurso postula una esencia universal del ser humano constituida por los rasgos y actividades propias del hombre, como razón, producción y poder. El hombre es el paradigma de la humanidad mientras que la mujer es el sexo subordinado. La oposición entre las características del hombre y de la mujer sitúa a aquél en una posición superior a la de la mujer, y hace referencia a dicotomías como: racional/emocional, asertivo/pasiva, fuerte/débil y público/privado, justificando la relegación de la mujer a actividades domésticas y su exclusión de la vida pública y negándole la razón y la objetividad (Best y Kellner, 1994).

La deconstrucción, el posestructuralismo y las teorías postmodernistas que atacan al universalismo, al esencialismo y a lo fundacional, dicotomizando el pensamiento, son el instrumento utilizado por el movimiento feminista para oponerse a la filosofía modernista. El feminismo y el postmodernismo pueden completarse, ya que se critica el concepto de hombre universal y se proporciona un análisis diferencial del sujeto en función de la identidad de género, valorándose la pluralidad, la diferencia, la marginalidad y la heterogeneidad por colectivos que han estado excluidos de la razón, de la verdad y de la objetividad. La teoría postmoderna puede ser utilizada por los movimientos feministas y otros movimientos sociales a los que puede proporcionar la base filosófica para sus críticas y programas de acción.

No obstante, existen diversas posturas al respecto entre las feministas: las que consideran la teoría postmoderna como inadecuada para el feminismo (Nicholson, 1990); las que hacen síntesis integradoras entre el feminismo y postmodernismo (Fraser y Nickolson, 1990) y las que resaltan las afinidades y tensiones entre feminismo y postmodernismo (Hutcheon, 1989).

Feministas como Fraser, Nickolson y Flax consideran que algunas ideas del postmodernismo son válidas para deconstruir ideologías referentes a la dominación de la mujer y para criticar al mismo tiempo las teorías esencialistas feministas que consideran los rasgos femeninos superiores a los de los hombres.

Sin embargo, estas feministas señalan que la teoría postmoderna no es útil políticamente para las teorías radicales o socialistas, en el sentido de que deslegitima las meta narrativas referentes a la desigualdad u opresión de las mujeres que son la base del movimiento feminista, y desposee a este movimiento de argumentos para su proyecto de igualdad, derechos universales, emancipación y otros componentes de la teoría moderna.

Las feministas que están en desacuerdo con el postmodernismo lo hacen porque éste ataca el concepto esencial de hombre justamente cuando las mujeres están a punto de conseguir sus derechos políticos. Sin embargo, otras feministas consideran que el postmodernismo les aporta valores importantes como la construcción social de la subjetividad, las relaciones múltiples de poder (micro política), la heterogeneidad y el respeto a la diferencia, considerándolos un avance para el proyecto feminista. Estas mismas posiciones pueden hacerse extensibles a movimientos relacionados con la clase social, la etnia y la discapacidad.

Marina (1997) critica al postmodernismo y propone una alternativa al mismo, que denomina la **ultramodernidad**. Así, expresa lo siguiente:

- ✓ Los dogmas de la modernidad son la razón, el progreso y la universalidad mientras que los de la postmodernidad son la estética, la equivalencia de valores y la diferencia. En la sociedad actual nos aprovechamos de la ciencia y de la tecnología (modernidad), pero vivimos con un espíritu postmoderno y desconfiamos de ambos.
- ✓ La sociedad actual concibe al ciudadano como “elector” y “consumidor”. El ciudadano vota y compra; por lo tanto, en una democracia, mi futuro depende de la elección que hagan los demás ciudadanos; y en una sociedad de mercado, de lo que compren. La información, la ciencia y la cultura se han convertido en industrias sometidas a las leyes del mercado. Los consumidores eligen con su inercia o rebeldía la calidad del ambiente cultural, pero como la inercia es más cómoda que la rebeldía, la calidad será probablemente mala (telebasura).
- ✓ Las pequeñas historias que propone la postmodernidad no pueden suplantar a los grandes relatos de la modernidad. La biografía es el modo cómo una persona ha resuelto el problema de vivir; la teoría debe decirnos si lo ha resuelto correctamente. Así, la ultramodernidad quiere unificar el sistema conceptual y la biografía, lo universal y lo concreto, el razonamiento y la narración, el conocimiento y el valor.
- ✓ La modernidad confunde la inteligencia con la razón y la postmodernidad con la invención. Para la ultramodernidad la inteligencia humana es dirigir la conducta para salir bien parados de ese embrollo que es la vida.
- ✓ La postmodernidad confunde la realidad con la narración, o con múltiples narraciones de lectura múltiple, transformándolas en información y simulacro. La ultramodernidad quiere volver a la realidad, porque refugiarse en el simulacro, la hermenéutica o la desaparición del sujeto es una huida. La ultramodernidad es una poética de la acción.
- ✓ En la postmodernidad se vive en el otoño de las certezas, la duda está en todas partes, la tradición se muestra en retirada y las certezas morales y científicas han perdido la credibilidad. Sociólogos y antropólogos intentan convencernos de que la verdad no es más que el resultado de un consenso: cada grupo define lo que es verdad para él. Einstein y el vidente de turno están a la par. Por otra parte la postmodernidad considera que el relativismo es un símbolo de progresismo político y que la equivalencia de todas las opiniones valen lo mismo, es decir, las creencias de los anti demócratas son tan válidas como las de los demócratas. El relativismo cultural lleva al relativismo de los derechos humanos, a la pérdida de los mismos, y se convierte en la justificación de la moral del más fuerte. Frente a esto, la ultramodernidad propugna que no hay nada tan progresista como la inteligencia crítica. El postmodernismo nos ha contagiado del síndrome de inmunodeficiencia mental que aniquila las defensas racionales, haciéndonos vulnerables ante cualquier idea.
- ✓ El postmodernismo, a la vista de los desafueros hechos por los ilustrados, prefiere el crepúsculo. El escepticismo es menos peligroso que la veneración; y la falta de valores, más inocua que la hipertrofia de los mismos. Se aspira a una cultura ligera y divertida que permita al individuo liberarse de la fuerza del destino. En el postmodernismo, la burla, la ironía, las paradojas y los juegos de palabras liberan al individuo del fanatismo y engreimiento, pero aniquilan los valores, mientras que en el ultramodernismo el ejercicio de la inteligencia elimina supuestos falsos y se encarga de hacer agradable el arte de pensar, sin aniquilar los valores.

6.2.4. Aportaciones del postmodernismo a la educación general

- ✓ El currículo debe adaptarse a la diversidad de los alumnos, respetar las diferencias y defender el pluralismo. Estos conceptos han sido asumidos en muchas de las reformas educativas llevadas a cabo en los últimos años, que proponen currículos flexibles, abiertos y que se adapten a la diversidad de alumnos.
- ✓ La descentralización de las políticas educativas.- La educación ya no está ligada a proyectos nacionales sino locales. El currículo se adapta a las necesidades de una determinada comunidad y supone una participación mayor de los padres y de otras instituciones de carácter local en el mismo.
- ✓ El respeto a las culturas regionales y a los estilos de vida propios.- El currículo se aleja de la cultura culta e incorpora las culturas populares y propias de cada alumno o colectivo, respetando su idiosincrasia (multiculturalismo).
- ✓ El desarrollo de sistemas de comunicación relacionados con las nuevas tecnologías, que desplazan la información proveniente de la imprenta por la de los sistemas de reproducción electrónicos, y proporcionan un nuevo concepto del espacio y del tiempo.
- ✓ La importancia de la construcción social del conocimiento, que implica: a) el desarrollo de formas organizativas de cooperación y de resolución de problemas con soluciones innovadoras, desplazando las formas de organización burocrática, y b) una concepción de la ciencia anti fundacional y multiparadigmática.
- ✓ La importancia de lo subjetivo, de los significados, de la expresión individual, de la cultura del ocio y de los sentimientos frente a la razón. El aprendizaje debe ser significativo para el alumno, relacionar los contenidos con los valores y lo intelectual con lo emocional.
- ✓ La exigencia al individuo de una mayor responsabilidad moral y política. Las decisiones deben ser tomadas por el propio individuo sin pautas o códigos que prescriban lo que hay que hacer. Así, se propone un aprendizaje autorregulado y auto organizado.
- ✓ El control social se ejerce por los propios miembros de la comunidad y no a través de un aparato organizativo y político externo a la misma. Se propone un aprendizaje cooperativo y formas organizativas que busquen la solución de problemas planteados a dicha comunidad, conjuntamente.
- ✓ La importancia de la micropolítica frente a la macropolítica. Se estudian y contrarrestan los mecanismos por los cuales unos individuos dominan a otros.

Pérez (1997) considera que la escuela está en crisis, ya que se rige por los valores de la modernidad, mientras que la ideología dominante en la sociedad es el postmodernismo. La concepción postmoderna ha puesto de manifiesto enormes lagunas en el desarrollo del pensamiento, de la cultura y de la educación en la era moderna. La escuela y los proyectos curriculares deben vincularse a las exigencias educativas de la condición postmoderna. Así:

- ✓ La práctica educativa tiene que tener como objetivo prioritario la emergencia y fortalecimiento del sujeto, ya que la vida pública es el resultado del consenso y de la participación democrática, informada y reflexiva, de los componentes de la comunidad.
- ✓ La escuela debe dar importancia al desarrollo del individuo como sujeto de experiencias, pensamientos, deseos y afectos, en vez de darla a la asimilación de la cultura privilegiada, de sus conocimientos y métodos, a la preparación para las exigencias del mundo del trabajo y al encaje de un proyecto histórico colectivo. El desarrollo del sujeto requiere estructuras

democráticas que favorezcan los intercambios culturales más diversos. La reivindicación del sujeto supone, a su vez, la defensa de la libertad y el desarrollo de la comunidad.

- ✓ En la escuela, vivir la cultura, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula como un foro abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menos implantación en la comunidad multicultural de la sociedad postmoderna.

7. APLICACIÓN DE LA FENOMENOLOGÍA Y DEL POSTMODERNISMO A LA EDUCACIÓN ESPECIAL

7.1. Propuestas de Skrtic, Sailor y otros: la escuela inclusiva

Entre los autores más representativos de la aplicación de la filosofía fenomenológica y del postmodernismo a la educación especial están **Skrtic**, profesor de educación especial de la Universidad de Kansas y **Sailor**, también profesor de la misma Universidad y director del programa de desarrollo de las disparidades.

En el artículo “School-linked services integration” (1996), estos autores analizan la teoría postmodernista y el pragmatismo como la base y el método para la reconstrucción de la escuela. Señalan que en el momento actual se está asistiendo a la crisis que supone el tránsito de una sociedad moderna a una postmoderna; las nuevas tecnologías de la información, la reestructuración del capitalismo y una nueva cultura política han creado nuevos problemas, cuya solución requiere nuevas perspectivas postmodernas. Aunque la respuesta inicial a tal crisis es a menudo de desesperanza y pesimismo, inmediatamente es sucedida por un periodo de especulación teórica y de investigación encaminadas a encontrar una salida a esta crisis.

Mientras que la moderna teoría social es fundacional, es decir, hay una serie de criterios fundamentales establecidos que sirven para estudiar la realidad y, además, monolítica, es decir, basada en un solo paradigma, el postmodernismo está basado en un punto de vista anti fundacional (toda representación cognitiva de la realidad está históricamente y lingüísticamente mediatizada y no hay un criterio independiente que aplicar) y, además, dialógico, es decir, la verdad del mundo social es mejor entenderla como una conversación entre muchos paradigmas, teorías y opiniones disciplinares. En el artículo “La crisis del conocimiento de la educación especial : una perspectiva sobre la perspectiva”, Skrtic desarrolla las ideas expuestas anteriormente ; así, analiza los diferentes paradigmas de investigación en las ciencias sociales para aplicarlos al campo de la educación especial ; señala cómo la educación especial se ha basado en el paradigma funcionalista y tiene un conocimiento fundacional y cómo debemos hacer una educación especial basada en un conocimiento anti fundacional donde ocupen un lugar todos los paradigmas . El conocimiento de la educación especial debe ser pues multiparadigmático.

Estos autores se orientan hacia un postmodernismo liberal progresivo, que se apropia del pragmatismo clásico de Dewey, James, Pierce, Herbert Mead y filósofos actuales como Rorty, Bernstein y Davidson. El pragmatismo es un método para deconstruir y reconstruir el conocimiento social, las prácticas, los discursos y las instituciones bajo condiciones de incertidumbre cognitiva. Su objetivo es reconstruir dichas prácticas e instituciones sociales reconciliándolas con las ideas morales y valores democráticos como libertad, igualdad y comunidad. Los pragmáticos son demócratas participativos. Para Dewey, la democracia es algo más que una forma de gobierno, es un método de

investigación social que requiere la revitalización de las comunidades locales democráticas y de las relaciones frente a frente, en el sentido de dar y tomar. En el campo educativo proponen una educación progresiva, que se centre en los problemas de los estudiantes, utilice un discurso reflexivo, resuelva los problemas colaborativamente y desarrolle los valores y destrezas necesarias para la democracia participativa. La educación es un proceso de diálogo para la reconstrucción de la experiencia que ayuda a dar significado a ésta e incrementa la habilidad de dirigir el curso de las siguientes experiencias. Skrtic y Sailor, además de asumir las ideas de Dewey, añaden que la educación debe regirse por los tres principios democráticos de: opinión, colaboración e inclusión.

En el artículo “Voices, Collaboration and Inclusion. Democratic Themes in Educational and Social Reform Initiatives” (1996), *Skrtic, Sailor y Gee* desarrollan las tres grandes reformas a realizar en la educación especial y general desde este nuevo planteamiento postmodernista y pragmático, a saber: reformas estructurales de la organización escolar, reformas pedagógicas en el aula y reformas institucionales en los sistemas de servicios vinculadas al movimiento de integración de servicios ligados a la escuela.

- *Reformas estructurales.*- En el artículo “School/community partnerships and educational reform. Introduction to the topical issue” (1996), los tres autores citados analizan los movimientos actuales en EE.UU. de reestructuración de la escuela y escuela inclusiva, ligados a la reforma de la enseñanza producida en este país, desde el punto de vista de la relación que tiene con la filosofía del postmodernismo y con la fenomenología, centrándose fundamentalmente en los aspectos organizativos de estos movimientos reformadores.

Diferencian entre las organizaciones burocráticas, propias de la industrialización, y las nuevas organizaciones adhocráticas o del saber, propias de las sociedades postindustriales inmersas en una economía dinámica global.

En las organizaciones burocráticas, el objetivo es perfeccionar un producto o servicio a través de la estandarización de los procesos de trabajo y de los comportamientos del trabajador; la relación entre los miembros de la organización está basada en una ordenación jerárquica y monolítica de cuerpos de conocimientos y destrezas separadas. Estas organizaciones están centradas en el cliente, de tal manera que los profesionales pueden conocer siempre lo que es mejor para sus clientes.

Por el contrario, las organizaciones adhocráticas o del saber se orientan hacia la innovación de nuevos productos y servicios a través de la creación de equipos de colaboración y están centradas en el consumidor y profesionalismo interdisciplinar. La invención requiere:

- ✓ Resolución reflexiva de problemas y establecimiento de procesos de colaboración en los que la opinión y participación de cada miembro contribuya a la construcción de los nuevos conocimientos en la organización. En este tipo de organización la interdependencia entre sus miembros es discursiva, lateral y dialogante. Un discurso en que los participantes se expresan en un plano de igualdad, con diferentes conocimientos y destrezas.
- ✓ Equipos interdisciplinarios, que participan en un discurso dialogante, construyen nuevos cuerpos de conocimientos y destrezas y reconstruyen el conocimiento existente. Son organizaciones holistas, constructivas y orientadas hacia la innovación, que, para que tengan éxito, deben combinar las diferentes destrezas y reflexiones de los miembros del grupo y son algo más que la suma de sus contribuciones individuales.
- ✓ La personalización de las necesidades del consumidor. Supone un proceso de colaboración entre los profesionales y el consumidor, y constituye un requisito indispensable para la supervivencia de las organizaciones postindustriales.

- ✓ Integración de todos los servicios comunitarios en un sólo sistema, de tal manera que se establezca una relación de interdependencia democrática entre la organización, los consumidores y la comunidad.

Para estos autores, los principios organizativos de orientación al consumidor, profesionalismo interdisciplinar y organización postindustrial están presentes en el desarrollo de la reforma educativa. Las nuevas estructuras organizativas adhocráticas en las escuelas comportan la eliminación de las agrupaciones homogéneas por capacidad, la eliminación del currículo por nivel, la de los servicios fuera del aula de integración para niños con deficiencias, la de los efectos estandarizados de los programas de educación especial por categorías, la de los programas de compensación para alumnos bilingües y emigrantes y, finalmente, la eliminación de la histórica distinción entre educación especial y ordinaria.

La escuela inclusiva, propuesta en esta reforma, propugna que todos los estudiantes sean integrados en clases heterogéneas; que se personalice la instrucción y que los problemas se resuelvan entre profesores especiales y generales, en colaboración con los otros servicios de apoyo y con los consumidores. La escuela inclusiva debe integrar todos los servicios pertenecientes a la educación, asistencia social y salud en un único sistema en que todos los profesionales trabajen colaborativamente y ofrezcan servicios personalizados para los estudiantes y sus familias.

Para estos autores, el movimiento de reestructuración de la escuela y de la escuela inclusiva parte de la filosofía del postmodernismo y está influida por la explosión de la tecnología de la información, por un mayor acceso de los profesionales a la misma y por la política pública estadounidense de finales del milenio.

- *Reformas pedagógicas en la clase.*- Desde las teorías del constructivismo social en la enseñanza se destaca la importancia del contexto, de la opinión de los alumnos, del aprendizaje colaborativo, todo ello sobre la base del principio de inclusión.

Respecto el *contexto*, los descriptores que mejor definen la enseñanza son los siguientes: enseñanza “basada en la actividad”, “ecológica”, “holística”, “basada en la comunidad”. Se parte del supuesto de que el alumno tienen más éxito en su aprendizaje cuando la instrucción tiene significado, está relacionada con su experiencia y las actividades están diseñadas cuidadosamente. Los profesores deben diseñar tareas que impliquen resolución de problemas, y cuyas soluciones tengan más de una respuesta correcta; motivar a los estudiantes a que entiendan y expliquen su propio pensamiento y desarrollar destrezas y estrategias en contextos holísticos y naturales.

Desde este punto de vista, la educación especial debe trabajar las destrezas básicas, de modo que sean funcionales para el contexto en que se desarrolla el alumno; del mismo modo, el contexto se ha tomado como punto de referencia para la comprensión de comportamientos de alumnos con trastornos y de sus estilos de vida, con el objeto de planificar los apoyos necesarios. Esto supone la adopción de enfoques contextuales, holísticos y ecológicos para analizar los comportamientos de los alumnos con deficiencias. Así, se da gran importancia a la comunidad, en la que los deficientes viven y son apoyados, y se considera al deficiente como una parte integrante de dicha comunidad.

Respecto a la *opinión* de los alumnos en el aprendizaje, se ha empezado a desarrollar el principio del aprendizaje autorregulado a través del diálogo. Este aprendizaje se basa en modelos metacognitivos. El papel del profesor es modelar los procesos de pensamiento y estrategias de los alumnos a través del diálogo, de tal manera que posteriormente sean interiorizados por éstos. El diálogo con sus compañeros es muy importante, ya que proporciona a los estudiantes la oportunidad de formularse preguntas y desarrollar las funciones reguladoras en la resolución de problemas. En el campo de la educación especial se ha comenzado a trabajar también bajo estos supuestos.

Otro concepto clave es el de la autodeterminación, entendida como conjunto de actitudes y habilidades necesarias para dirigir nuestras vidas y tomar decisiones con el fin de conseguir una buena calidad de vida. La autodeterminación comienza cuando se asume el control de nuestra vida y es una característica disposicional, un conjunto de habilidades y actitudes aprendidas a lo largo del ciclo vital.

Respecto a la *colaboración*, ésta se hace extensible a la participación de los estudiantes con sus familias y hermanos en el desarrollo del currículo.

La clase es entendida como comunidad de aprendizaje, compuesta por profesores y alumnos, en la que, a través de un diálogo mutuo en actividades prácticas, holísticas y funcionales, se aplican procesos psicológicos superiores. La construcción del conocimiento es una aventura del conjunto de la clase, más que el resultado de una comunicación individual del maestro con el estudiante.

La colaboración implica respeto a la diversidad, desde el punto de vista cultural, género, habilidad y reconocer las diferencias de los alumnos como valor en sí, más que cómo problemas con los que hay que convivir.

Respecto a la *inclusión*, la escuela debe dar la oportunidad al trabajo colaborativo entre padres, alumnos y profesores especiales y generales así como satisfacer las necesidades educativas de todos sus miembros en entornos comunes y dinámicos.

En las escuelas inclusivas, los estudiantes con deficiencias no pierden ningún servicio, ningún apoyo, sino que ganan la oportunidad de ser un miembro más de la sociedad, con plena participación, y crecer de una manera funcional y significativa en los contextos sociales. Una comunidad de aprendizaje inclusiva es una comunidad verdaderamente democrática.

- *Reforma institucional en la comunidad.*- Estos autores defienden que los mismos principios constructivistas y adhocráticos implicados en la reestructuración de la escuela y en los movimientos de la escuela inclusiva se pueden encontrar en el movimiento de integración de servicios ligados a la escuela, en el que se propone la conexión de todos los sistemas de apoyo comunitario destinados a educación, salud pública, servicios sociales, judiciales, de ocio y religiosos. Este movimiento data de los años setenta y surge del campo de la salud mental.

En la actualidad todos los servicios de apoyo comunitario están fragmentados, desconectados y descoordinados. Cada uno de ellos tiene sus propios objetivos, funciones, localización física, burocracias administrativas, base de datos, sistemas de confidencialidad, asociaciones profesionales, recursos, etc. Normalmente tienen poco contacto entre sí y desconocen el trabajo realizado por cada uno de ellos. Trabajan en programas clasificados por categorías (salud mental, deficiencia mental, etc.) que, a su vez, están aislados y fragmentados dentro de un mismo servicio de apoyo. Este problema afecta especialmente a la educación especial, puesto que los alumnos con deficiencias reciben los servicios en función de la categoría a la que están asignados. Por ejemplo, un niño clasificado como deficiente mental recibe servicios especializados pertinentes, sin embargo no se le permite acceder a otro tipo de servicios que no estén catalogados para esta categoría.

Los servicios integrados que se proponen se caracterizan por la descategorización, acceso abierto y no restrictivo a los mismos, colaboración y planificación conjunta, opinión del consumidor y recursos coordinados hacia la consecución de la resolución de problemas que se le plantea al niño y a su familia. Todos los sistemas de apoyo (salud, educación, servicios sociales, empleo, etc.) se integran en un plan de apoyo familiar a nivel local (barrio, comunidad, etc.) y se coordinan a través de la escuela, ya que es ella la que tiene acceso a toda la población en edad escolar. Estos planes de apoyo son fundamentalmente preventivos y pueden estar ligados a proyectos de desarrollo comarcal, local, etc.

7.2. Críticas a la propuesta del postmodernismo en la educación especial: Gerber y Kauffman

Contrariamente a las propuestas de Skrtic, Sailor y otros autores, que como ellos representan la visión crítica del paradigma funcionalista dominante en el campo de la educación e incorporan al mismo las propuestas propias de movimientos como el postmodernismo, hay una serie de autores que, desde la defensa de la educación especial y de la tradición positivista, critican las posiciones defendidas por aquéllos.

Así, **Gerber** en su artículo “Postmodernism in Special Education” (1994), recomienda a los profesores de educación especial que sean cautos a la hora de prestar atención a la retórica elegante del postmodernismo cuando se intenta justificar el desarrollo de la reforma educativa en EE.UU., a menos que los constructos y valores puedan ser desenmascarados. Los conocimientos que el postmodernismo aporta a la educación especial respecto a su fuente, objetivo, práctica, limitaciones, ética y sus responsabilidades no son fácilmente captados y menos fácilmente aplicables. Fundamentalmente porque estos conocimientos provienen de un campo intelectual extraño, de puntos de vista filosóficos y políticos inadecuados y porque sólo se pueden apreciar si uno se toma la molestia de viajar intelectualmente lejos de su propio campo de conocimientos. Sin embargo, Gerber expresa su preocupación de que algunos educadores especiales, sobre todo por la presión y el ataque a que está sometido el campo de la educación especial desde estas perspectivas, duden de sí mismos y permitan que la educación especial coquettee y adopte el lenguaje retórico del postmodernismo.

Para este autor, en el postmodernismo las ideas se discuten acaloradamente sin referencia a la realidad; la realidad material es cuestionada; el debate ordenado es desterrado y en su lugar se percibe una cacofonía de voces; la voz reemplaza al pensamiento, pero sólo es válida si se repite de un sólo lado del desfiladero; los hablantes son simplemente ventrílocuos, repiten lo que dicen otros; los sentidos son denunciados como mentirosos; la retórica reemplaza a la razón; la razón en sí misma es etiquetada para hacerle rendir cuentas de su fracaso y, sin la razón, desaparece toda la aspiración científico-empírica. La realidad debe asirse intuitivamente y globalmente, y no mediante el análisis y la apreciación de sus partes porque es reduccionismo.

La adopción del constructivismo social, que resalta el papel de lo holístico, de la autenticidad de las experiencias de aprendizaje, de la interacción grupal y aprendizaje cooperativo y de la participación de todos, supone no hacer caso a las habilidades de los alumnos y a sus características y crea una cierta ambigüedad a la hora de especificar cómo la instrucción en ese contexto debe ser modificada para adaptarse a las diferencias individuales de los alumnos.

Por último Gerber destaca que pocos autores se atreven a negar una base empírica a la educación especial y una ciencia aplicada derivada de ella.

Otro autor crítico del postmodernismo y defensor del paradigma funcionalista tradicional en la educación especial es **Kauffman**. En su artículo “How we might achieve the radical reform of special education” (1993), señala que casi todos los padres, educadores e investigadores defienden una instrucción efectiva tanto de destrezas académicas como sociales, una educación en entornos lo menos restrictivos posibles, una educación pública, la disminución del estigma social, la participación de los padres y la colaboración de todos los servicios. Es necesaria una reforma de la enseñanza; sin embargo, en la reforma actual, muchos problemas que se citan son superficiales, los cambios que se proponen son en realidad cambios de imagen, de emplazamientos y de estructura administrativa pero no de interacción entre maestro-alumno que es el punto más importante. Los profesores especiales deben acercarse a los problemas realizando análisis lógicos de éstos, propuestas de soluciones, evaluaciones meticulosas de datos, reconocimiento y apreciación de la complejidad, tolerancia ante la ambigüedad, y comunicación

clara de ideas y decisiones éticas. Para ello, tres críticas deben realizar los profesores especiales ante la reforma que comporta la escuela inclusiva:

- ✓ Mantener su posición.- El debate de la reforma se ha centrado fundamentalmente en el emplazamiento físico que el alumno con n.e.e debería tener. El que un estudiante esté en el mismo lugar que otro no es condición suficiente para recibir las mismas oportunidades educativas y, además, ni la historia de la educación especial ni las investigaciones sobre el emplazamiento han demostrado que la localización de los apoyos sea la clave de los resultados de dicha educación.
- ✓ Elegir las ideas frente a las imágenes.- En el debate de la reforma se ha sustituido las ideas y los debates sobre las mismas por imágenes que en muchos casos son negativas respecto a la educación especial, ya que se la ha tachado de segregacionista. Se han reemplazado el análisis serio por el eslogan. Sólo cuando se centre la discusión en las ideas, haciendo una autocrítica, contestando a preguntas y haciendo propuestas coherentes es cuando se podrá realizar un verdadero cambio en la educación especial.
- ✓ Evitar el fanatismo.- Muchos de los debates sobre la reforma de la educación especial no están exentos de cierto fanatismo, que provoca una distorsión de la realidad. Este fanatismo nos lleva a alejarnos del verdadero debate, a renunciar al diálogo, a temer el pluralismo y la diversidad, y a hablar solamente en monólogo.

Varias estrategias deberían desarrollarse para producir un verdadero progreso de la educación especial, según Kauffman (1993):

- ✓ Separar la población de la educación especial para asegurar una educación apropiada para todos. La educación es una empresa diversa en sus clientes, problemas, métodos y objetivos. No es necesario solamente separar a los alumnos de educación ordinaria de los de la especial, sino también separar a los alumnos según sus deficiencias.
- ✓ Reelaborar los fundamentos conceptuales de la educación especial y estrechar las bases empíricas de la educación especial.

Como señalan Reid, Robinson y Bunsen (1995), la educación especial es un campo que está en crisis y es blanco de numerosos ataques que provienen fundamentalmente de los paradigmas que no corresponden al funcionalismo (paradigma dominante en la educación especial), mientras que los defensores de ésta lo hacen desde un paradigma funcionalista y empírico.

Las críticas a la educación especial se han centrado en que no ha sido efectiva y es conceptualmente defectuosa y perjudicial para el niño como consecuencia de la ubicación del éste en entornos segregados (Kauffman, 1994).

7.3. Un paradigma integrador para la educación especial

Ante este conjunto de críticas hay una serie de autores que proponen una educación especial que integre todos los paradigmas de tal modo que ésta se convierta en un campo de conocimiento multiparadigmático y multidisciplinar (Skrtic, 1996; Reid; Robinson y Bunsen, 1.995).

Siguiendo a Jurgen Habermas (escuela de Frankfurt, teoría crítica), existen tres formas de conocimiento derivadas:

- ✓ Del empirismo, o tecnologías de la ciencia natural.

- ✓ Del interpretativo, subjetivismo y fenomenología.- Este tipo de conocimiento tiene como objetivo la comprensión de los fenómenos humanos, más que su descripción y tiene en cuenta los valores, significados, intenciones morales, sentimientos, experiencias vitales y creaciones de los seres humanos.
- ✓ De la teoría crítica.- Se propone desmitificar muchas ideas que se mantienen y que responden a diferentes tipos de intereses; aporta explicaciones que pueden diferir ampliamente de las que son mantenidas por los que tienen el poder, y ofrece la oportunidad de que las cosas puedan ser vistas de otro modo y se actúe en consecuencia.

Estas formas de conocimiento se caracterizan por:

| INTERÉS | TIPO DE CONOCIMIENTO | TIPO DE CIENCIA |
|---------------|----------------------|-----------------------------|
| técnico | instrumental | empírica-analítica |
| práctico | comprensivo | interpretativa/hermenéutica |
| emancipatorio | reflexivo | crítica |

Para Habermas ninguna forma de conocimiento es mejor que otra e insiste en lo inapropiado de reducir todas las formas de conocimiento a una única forma, como se ha hecho en el campo de la educación especial dominado por el empirismo.

La teoría crítica señala que la ciencia es sólo una forma de conocimiento pero no la única porque:

- ✓ La percepción se estructura a través del lenguaje, de las actitudes e intereses de los observadores.
- ✓ Las categorías que definen la verdad y validez de los conocimientos están influidas por diferentes valores e intereses en diferentes momentos históricos.
- ✓ La realidad no se aprende directamente sino que se interpreta y es construida desde esquemas conceptuales o paradigmas.

Lather (1992) añade a estas tres formas de conocimiento una cuarta relacionada con las aportaciones del postmodernismo. Así distingue:

| Predecir | Comprender | Emancipar | Deconstruir |
|-----------------|-------------------|-------------------------|--------------------------|
| Positivismo | Interpretativo | Crítico | Post-estructural |
| | Constructivista | Neo-marxista | Post-moderno |
| | Fenomenológico | Feminista | Dispersión paradigmática |
| | Hermenéutico | Orientado a la práctica | |
| | Interaccionismo | Participativo | |
| | simbólico | | |
| | Microetnografía | | |

Esta crisis en el conocimiento empírico y científico se relaciona con la crisis del capitalismo; como señala Ewert (1991), influye en la educación especial y se manifiesta en:

- ✓ *Una crisis de la racionalidad.*- Los problemas de equidad social y distribución de la riqueza superan a las soluciones administrativas racionales, científicas y técnicas. Por el contrario, la defensa de la racionalidad se manifiesta en el campo de la educación especial por autores como Kauffman.
- ✓ *Una crisis de la legitimidad.*- La racionalidad incrementa la eficacia y capacidad de liderazgo, con lo que se disminuye la influencia de las tradiciones culturales sobre las que se apoya la escuela pública. La gente empieza a sentirse alienada e impotente porque la racionalidad limita su habilidad para defender intervenciones instructivas que den importancia a los significados, propósitos y compromisos. Se produce una crisis de motivación.

La solución que propone Habermas para solucionar esta crisis es ampliar los análisis racionales para incluir aspectos de la ética social, valores, tradiciones culturales, aspiraciones y compromisos de los individuos.

Desde esta perspectiva se pueden defender aspectos como la escuela inclusiva, las técnicas del lenguaje global y la enseñanza constructivista (Reid, Robinson y Bunsen, 1995).

En la misma línea de Habermas se sitúa la propuesta de Skrtic. Ante el conocimiento tradicional, basado en el paradigma funcionalista, Skrtic propone que el conocimiento de la educación especial sea multiparadigmático y multidisciplinar. Para conseguir esta reorientación se necesita ejercer una crítica multiparadigmática y meta teórica del conocimiento actual de la educación especial, en el contexto de un discurso democratizado sobre las implicaciones de elegir un marco de referencia para los alumnos y para sus padres y familias. Y es esencial expandir la crítica y el discurso a todo el sistema de la educación pública

Actualmente, estamos asistiendo a una tendencia que se aleja del positivismo, para dirigirse hacia una posición subjetivista del conocimiento y de la ciencia. Por otra parte, el punto de vista de que la ciencia social es un proceso neutral, técnico, que revela o descubre conocimiento, está siendo sustituido por una apreciación de la ciencia social como un proceso característicamente humano a través del cual se crea el conocimiento.

Históricamente el debate en las ciencias sociales se ha llevado a cabo sobre la premisa de una visión fundacional del conocimiento, lo que ha conducido a plantear argumentos sobre la mejor forma de realizar la investigación, o sobre la mejor teoría para explicar los fenómenos sociales. Pero, en la actualidad, el debate se mueve más allá de la consideración de un sólo método de investigación, de una sola teoría o paradigma, y los científicos sociales empiezan a exponer un discurso anti fundacional y reflexivo, y una apreciación de la variedad de lógicas investigadoras, de posiciones teóricas y perspectivas paradigmáticas.

La base disciplinar de la educación especial, tradicionalmente, ha sido la del paradigma funcionalista, basado en la biología y la psicología. Por el contrario, Skrtic (1996) propone que el conocimiento en la educación especial sea considerado desde paradigmas múltiples del pensamiento científico social; la educación especial debería ampliar su base disciplinar más allá de la psicología y biología para incluir diversas ciencias sociales, políticas y culturales y los modelos y prácticas de educación especial deben fundamentarse en un conocimiento multiparadigmático y multidisciplinar.

No obstante, este cambio de orientación tiene sus problemas:

- ✓ Los cambios de paradigma tardan en producirse y además tienen una fuerte resistencia. No obstante, se ha dado un cierto movimiento hacia el subjetivismo en la educación especial, tanto a nivel de práctica (Helshusius, 1982), como a nivel de investigación aplicada (Stainback y Stainback, 1984). Pero la reacción de la comunidad escolar ante estas propuestas ha sido bastante negativa (Ulman y Rosenberg, 1986, y Simpson y Eaves, 1985) ya que muchos autores siguen defendiendo el paradigma funcionalista.
- ✓ Si se continúa este tipo de debates que incrementan la capacidad de la educación especial para la autocrítica reflexiva, podrían surgir dos tipos de problemas :
- ✓ Que el discurso se convierta en un sustituto de la acción.
- ✓ Que el discurso se mantenga a nivel de paradigmas, con lo que sustituiría un paradigma por otro y no modificaría substancialmente la práctica de la educación especial. El problema se reduciría a determinar cuál es el mejor paradigma.

CAPÍTULO IV: EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU EVALUACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Como ya hemos señalado, no existe unanimidad a la hora de delimitar quiénes son los sujetos susceptibles de recibir una educación especial.

Algunos autores tienen un concepto restrictivo de la educación especial, en el sentido de que la limitan a los niños deficientes; por el contrario, otros incluyen, además, a los superdotados. Anteriormente hemos hecho una exposición de los términos más usuales utilizados: deficientes, discapacitados, minusválidos, niños excepcionales, niños de alto riesgo y necesidades educativas especiales. Independientemente de los términos utilizados, una de las mayores dificultades con que se encuentra la investigación en educación especial a nivel metodológico es la identificación del trastorno o deficiencia, ya que las diferencias en la sintomatología aportan una gran variabilidad entre los sujetos de diferentes grupos de deficiencias (intergrupales) y los de un mismo grupo de deficiencia (intragrupal), de manera que es muy difícil precisar, en cada caso, de qué tipo o grado de deficiencia se trata.

Otra cuestión importante, que influye en la concepción de la educación especial, es el peso que se da a cada una de las diferentes etiologías del trastorno o deficiencia.

Unos autores hacen hincapié en los factores madurativos; es decir, los fenómenos psicológicos tienen su causa en otros biológicos. Otros lo hacen en los factores ambientales; es decir, se analiza el comportamiento desde procesos de aprendizaje, tanto en situaciones individuales, como en situaciones grupales (adaptación social). En la interacción social se desarrollan procesos de aprendizaje muy importantes que son los que posibilitan esa misma interacción, tales como el concepto de sí mismo, o el desempeño de papeles (roles) y, además, se aprenden modos y maneras de conducirse cognitivamente y emocionalmente.

Pero, además, el aprendizaje social se produce en el marco de una cultura; el choque entre culturas que conviven en un mismo lugar geográfico da lugar a la creación de guetos. A la desvalorización de la cultura de las minorías se suman el racismo, la incompreensión, la intolerancia y, en general, las dificultades de convivencia. El proceso de aculturación presupone la existencia de una sociedad dominante, y este solo hecho implica una desvalorización de la cultura original. La desvalorización de la cultura materna es acelerada por dos circunstancias que se añaden en los países de adopción: el proceso de asimilación cívica y la marginalidad jurídica. La asimilación cívica se dirige a la segunda generación y se realiza a través del sistema escolar y de la vida en la ciudad. La marginalidad y la desigualdad jurídica producen una inseguridad constante y una incertidumbre de futuro. Estas reflexiones son importantes en la educación de aquellos niños que provienen de clases culturalmente bajas o del colectivo de inmigrantes.

Otros autores, influidos por el modelo ecológico, intentan aunar los factores madurativos y ambientales, y consideran que el comportamiento humano es el resultado de la interacción entre dichos factores.

2. TEORÍAS Y MODELOS SOBRE EL COMPORTAMIENTO ANORMAL O DEFICIENTE Y SU EVALUACIÓN

A continuación, vamos a exponer la conceptualización del comportamiento anormal o deficiente desde distintas teorías y modelos.

2.1. Modelo médico

Este modelo considera que la persona que presenta un comportamiento anormal o deficiente es una persona enferma, lo que se manifiesta a través de un conjunto de síntomas psicopatológicos.

Toda enfermedad tiene una etiología orgánica y el proceso de descubrimiento de la etiología es la diagnosis. Descubiertas las causas, se puede realizar un pronóstico sobre las posibilidades y resultados del tratamiento aplicable; dicho pronóstico suele ser determinista y pesimista cuando se realiza sobre secuelas neurológicas irreversibles, con tratamientos fundamentalmente farmacológicos, quirúrgicos o rehabilitadores.

Los términos que utiliza el modelo médico son los de síndrome y trastorno. Un síndrome se define por la causa que lo produce, la sintomatología que presenta y el pronóstico sobre las posibilidades de tratamiento. Estos síndromes o trastornos, a no ser que tengan posibilidades de curación, son permanentes en el individuo durante toda su vida.

El modelo médico ha aportado al campo de la educación especial la clasificación de los diferentes síndromes y la relación de medidas preventivas que pueden utilizarse en cada uno de ellos.

Este modelo ha tenido una influencia notable dentro de la psicología. Un ejemplo de ello son las teorías neurofisiológicas en la aplicación y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Según estas teorías, las dificultades del aprendizaje se atribuyen a condiciones patológicas presentes en el niño, es decir, están provocadas por aberraciones, disfunciones o lesiones del sistema nervioso central, por anomalías constitucionales o por anomalías sensoriales.

2.2. El modelo psicométrico

Considera que el comportamiento de una persona es permanente y estable en el tiempo, ya que depende de variables internas al propio sujeto (atributos psicológicos o variables orgánicas) difícilmente modificables por la acción del medio ambiente, por lo que es un modelo pesimista en cuanto a las posibilidades de aplicación de un tratamiento. Su objetivo es la medición de las variables psicológicas en sus tres aspectos: teórico, metodológico e instrumental. Con los resultados de esta medición podemos describir las características psicológicas de un sujeto, clasificarlo en función de las mismas y predecir su comportamiento.

La evaluación psicológica tiene como objetivo la búsqueda de manifestaciones externas de la conducta que nos sirvan de indicadores de los trastornos internos, no directamente evaluables. Las manifestaciones externas se miden mediante los tests que se han aplicado a la medición de la inteligencia, las aptitudes y la personalidad.

Este modelo ha tenido una gran influencia en el campo de la deficiencia mental, en cuanto que ha permitido la medición de la inteligencia, ha elaborado una definición de la misma en función de la puntuación obtenida en los tests (el deficiente mental es aquél cuya puntuación de C.I. está una o dos sigmas por debajo de la media de la población y es inferior a 85 ó 70, según definiciones) y ha permitido una clasificación de los mismos en deficientes ligeros, moderados, severos y profundos. La

psicometría ha favorecido el etiquetaje del deficiente mental, ya que ha descrito sus características psicológicas, pero no se ha preocupado del tratamiento.

La utilización de los tests de inteligencia para evaluar a los sujetos ha tenido los siguientes inconvenientes:

- ✓ Ha tenido un efecto discriminador de grupos sociales, étnicos o culturalmente minoritarios. En la década de los 60 había una desproporcionada representación de niños de grupos socio-culturales minoritarios en clases para deficientes mentales ligeros.
- ✓ Los tests de inteligencia son el instrumento más poderoso para evaluar apropiadamente la predicción del éxito académico; sin embargo, hay dificultades para utilizarlos adecuadamente con grupos socialmente desprovistos y poblaciones deficientes. Habría que desarrollar normas interpretativas para conocer los sesgos producidos en estos colectivos. Los tests de inteligencia no son útiles para planificar y programar la acción educativa.

La aplicación de los sistemas de clasificación y etiquetaje que la psicometría propició en el campo de la deficiencia mental se ha extendido también a todo tipo de deficiencias. La utilización de estos sistemas ha tenido una serie de efectos negativos en el campo educativo:

- ✓ Para Smith y Neisworth (1975), todas las categorías son estigmatizadoras y sirven para etiquetar a los alumnos como deficientes; la aplicación de una categoría a un alumno provoca comportamientos de rechazo social por parte de los compañeros, y el acto de etiquetar afecta tanto al etiquetador como al etiquetado, reduciendo siempre las posibilidades de desarrollo.
- ✓ Langione (1990) está en contra de las clasificaciones porque se magnifican las áreas débiles del alumno y se produce en los profesores la llamada profecía auto cumplida, que explica por qué los estudiantes no hacen progresos; asimismo, porque los estudiantes adquieren un auto concepto negativo y, finalmente, porque se permite a los profesionales tener a los estudiantes fuera de los programas educativos ordinarios.
- ✓ Gallagher (1976) señaló que la utilización de categorías o clasificaciones puede conducir a una jerarquización social y entenderse como el final de un proceso y, en consecuencia, a no preocuparse por producir un cambio en el alumno y a enfocar el problema educativo desde una perspectiva individual, ignorando los problemas sociales y ecológicos del aula.
- ✓ Para Verdugo (1994), la clasificación puede convertirse en una barrera para el acceso al currículo de muchos alumnos que, sin ella, podrían progresar sin muchos obstáculos. La clasificación del retraso mental, u otras categorías usadas en contextos educativos, no está relacionada con el proceso educativo, y las etiquetas sólo permiten obtener un conocimiento de los alumnos global y tomar decisiones sobre su enseñanza de carácter general.

Sin embargo, los defensores de los sistemas de clasificación en el aula se apoyan en los siguientes argumentos (Langione, 1990 y Meyen, 1988):

- ✓ El etiquetaje permite una mejor financiación de los programas educativos destinados a las categorías cuya necesidad es mayor y asegura una prestación más adecuada de servicios.
- ✓ Los profesionales pueden comunicar mejor sus resultados de investigación si los individuos están clasificados en categorías.
- ✓ La pertenencia de un sujeto a una determinada categoría implica que dicho sujeto va a compartir una serie de necesidades educativas propias de dicha población.
- ✓ Las categorías y etiquetas permiten establecer metas realistas para el rendimiento del alumno.

- ✓ Los compañeros no deficientes pueden aceptar más fácilmente las conductas de los alumnos etiquetados como deficientes.

La psicometría ha influido también en el desarrollo de técnicas e instrumentos de diagnóstico y ha sido la base de la llamada evaluación tradicional, junto con el modelo médico y psicoanalítico.

La evaluación tradicional tiene como objetivo la medición de las variables psicológicas del sujeto y predecir su comportamiento. Los tests fueron los instrumentos para realizar esta medición. Las características de la evaluación tradicional son (Fernández y Carrobes, 1983):

- ✓ Da importancia a los determinantes internos del comportamiento y considera que el comportamiento es estable en el tiempo.
- ✓ Se centra en los rasgos psicométricos y dinámicos, y en las enfermedades mentales; utiliza una evaluación preestablecida y global.
- ✓ Mantiene una relación indirecta y puntual con el tratamiento.

La aplicación de este modelo a la evaluación al campo de la educación especial se caracteriza por (Reynolds y Birch, 1988):

- ✓ El diagnóstico y clasificación de los alumnos está orientada hacia la etiología y pronóstico.
- ✓ Las categorías de excepcionalidad son de carácter clínico.
- ✓ El diagnóstico es categórico o tipológico.
- ✓ La evaluación se realiza en dos fases: primero hay que determinar si un alumno es deficiente por su categorización y después considerar sus necesidades educativas.
- ✓ Los alumnos deficientes ligeros se clasifican en: retrasados mentales, con dificultades del aprendizaje, con dificultades emocionales, etc.
- ✓ Los profesores especializados por categorías negocian con profesores de integración los servicios del aula integrada.

El enfoque tradicional en la evaluación educativa se caracteriza por (Verdugo, 1994):

- ✓ Su afán en buscar causas y etiologías. La causa de las dificultades está en el alumno.
- ✓ Las deficiencias debe buscarlas o evaluarlas el especialista (médico, psicólogo, etc.).
- ✓ Es necesario pasar pruebas específicas para conocer sus capacidades (de acuerdo con un criterio normativo frente al resto de los alumnos de su edad).
- ✓ Se evalúa sólo al alumno porque es él quien tiene las dificultades.
- ✓ Se evalúa para conocer el grado de déficit y dificultades (categorizar).
- ✓ Se evalúa al alumno sacándolo del aula.
- ✓ La respuesta educativa del alumno es un programa individual que surge de las dificultades. Este programa individual requiere la atención del especialista y se plantea objetivos, contenidos y actividades al margen del aula. Las ayudas se dan a los que las necesitan y la responsabilidad de los progresos del alumno la tienen los especialistas que desarrollan el programa (logopeda, profesor de apoyo, etc.).

El enfoque tradicional tiene como objetivo evaluar al alumno y está relacionado con prácticas educativas encaminadas a proporcionar métodos especiales de enseñanza que ayuden a los alumnos a superar las dificultades de aprendizaje. De ahí se derivan los llamados tests diagnósticos, cuyo objetivo

es medir las diferencias de los alumnos en función de las alteraciones psicológicas subyacentes, disfunciones de procesos internos, etc. Se piensa que estas alteraciones son las que impiden al alumno aprender normalmente. Los tests disponibles se proponen medir e identificar estos procesos (ITPA, tests de Frostig, etc).

Este modelo de diagnóstico diferencial supone la evaluación psicométrica de las capacidades perceptivo-motrices y psicolingüísticas de cada niño a fin de conocer sus necesidades individuales de aprendizaje y supone el desarrollo de una enseñanza prescriptiva encaminada a trabajar las áreas deficitarias. Por otra parte, existe evidencia experimental de que este modelo de diagnóstico diferencial y enseñanza prescriptiva es ineficaz para solucionar los problemas de aprendizaje académico y no tiene claras repercusiones en el rendimiento de los alumnos.

Las críticas que se pueden hacer a estas prácticas evaluadoras desarrolladas por la psicometría son (Verdugo, 1994):

- ✓ Se utilizan constructos hipotéticos que describen procesos internos y habilidades que no han sido probadas como prerequisite del aprendizaje académico. No existe evidencia que justifique que las alteraciones deban ser corregidas previamente para que el aprendizaje se pueda producir con éxito.
- ✓ Los tests diagnósticos usados para medir diferencias individuales de este tipo carecen de evidencia adecuada sobre fiabilidad y validez.
- ✓ La evaluación basada en este tipo de tests es ambigua, indicando áreas amplias y mal definidas de déficits en lugar de habilidades específicas a enseñar.
- ✓ Los intentos de desarrollar programas educativos específicos adaptados a los perfiles individuales de habilidades y deficiencias no han demostrado beneficio diferencial para los alumnos.
- ✓ El enfoque se asocia con el uso de categorías diagnósticas especulativas (dislexia, etc.) que pueden limitar las expectativas al sugerir que la enseñanza es difícil o inacabada.
- ✓ Favorece la segregación de los alumnos, pues los lleva a trabajar parte del tiempo en actividades que son diferentes a las de sus compañeros. Estas actividades pueden ser de naturaleza trivial e, inevitablemente, excluyen al alumno de participar en la interacción con otros más aventajados. De este modo se ponen las bases de la marginación del grupo natural y se considera al alumno como alguien especial.

No obstante, la utilización de tests psicométricos es útil para hacer una primera evaluación global del sujeto que nos sirva para determinar si es retrasado y el nivel de su retraso; esta evaluación puede ser útil para cuestiones de tipo administrativo (derecho a percibir subvención familiar, etc.) y también educativas (tipo de atención, centro educativo) (Berger y Yule, 1987).

2.3. El modelo conductista

El modelo conductista considera que la persona deficiente presenta una conducta retrasada y que sus dificultades en el aprendizaje están asociadas a deficiencias en las conductas que rigen dicho aprendizaje. La conducta anormal no se considera cualitativamente distinta de la normal y se explica por los mismos principios que rigen el aprendizaje en el contexto social.

Este comportamiento depende de factores ambientales, externos al sujeto, y por tanto modificables por la acción del medio ambiente y por la aplicación de los principios psicológicos del

aprendizaje. El sujeto es un ser pasivo, reactivo a la acción del medio y su comportamiento se modifica por la acción de estímulos (antecedentes) y refuerzos (consecuentes).

La conducta es medible y observable, y es el objeto de la intervención y de la evaluación. El estudio de la conducta no se limita solamente a los aspectos externos, sino que da cabida también a los eventos encubiertos. El método más indicado para estudiar la conducta, evaluarla y modificarla es el científico-experimental.

La evaluación es continua, identifica las condiciones que controlan la conducta problemática y se basa en datos objetivos y exactos que se presentan de manera cuantitativa y se recogen preferentemente en la situación natural. El proceso, los objetivos y los métodos de evaluación e intervención deben especificarse con precisión, y la finalidad de la evaluación es obtener una descripción precisa y objetiva del problema.

El conductismo hace hincapié en el tratamiento ; se identifica el comportamiento problema y los estímulos y refuerzos que lo mantienen ; se elaboran los objetivos, en el sentido de los comportamientos que queremos conseguir, secuenciados de manera jerárquica (de los más simples a los más complejos) ; se explicitan las intenciones, paso a paso, para asegurar que los niños sepan lo que se espera de ellos y darles las máximas oportunidades de éxito ; la retroalimentación se realiza en forma de refuerzos ; se produce un seguimiento regular para evaluar la eficacia de las técnicas y materiales docentes, y el progreso del alumno se compara con los datos recogidos antes de la intervención.

La eficacia de la intervención se valora en función de los cambios producidos en la conducta y en el mantenimiento temporal de la misma.

El modelo conductista aplicado al diagnóstico en educación especial ha tenido dos aportaciones fundamentales (Salvia e Ysseldyke, 1974):

- *El análisis de tareas.*- Su objetivo es evaluar el grado de habilidades específicas en los niños, utilizando una evaluación con referencia a criterios. Se analizan, mediante tareas, las conductas que conducen al logro de determinadas metas académicas con el objetivo de enseñar las habilidades específicas incluidas en dichas tareas. Entre las estrategias de análisis de tareas basadas en el modelo conductista destacamos la instrucción directa que está influida por la modificación de conducta, por el análisis conductual aplicado, por la enseñanza de precisión y por la enseñanza responsable (Lovit, 1982).

La instrucción directa parte de los siguientes supuestos (Ysseldyke y Algozzine, 1982):

- ✓ Aunque se reconoce que algunos alumnos pueden tener disfunciones biológicas o sensoriales, se da importancia a los efectos de la enseñanza, que es lo que el profesor puede controlar.
- ✓ El diagnóstico se centra en las habilidades y no en las causas de las dificultades.
- ✓ El ambiente académico y social en el que el alumno aprende y su conducta son los aspectos decisivos para la intervención educativa.
- ✓ La organización de la enseñanza en pequeñas etapas permite al profesor diagnosticar inmediatamente cualquier problema que tenga el alumno.

- *El entrenamiento de habilidades.*- Este modelo parte del supuesto de que determinadas habilidades son prerequisites para el logro de las capacidades académicas. Una de sus aplicaciones a la evaluación es la medición y el diagnóstico basados en el currículo. El objetivo de ambas evaluaciones es medir el rendimiento del alumno en el currículo, el cual se convierte en el punto de referencia para

la evaluación en lugar de las pruebas estandarizadas. En el apartado correspondiente al modelo ecológico desarrollaremos algunos enfoques de dicha evaluación.

Los sistemas de evaluación de enseñanza directa y medición basada en el currículo responden a un modelo mecanicista y atomista que parte de los siguientes supuestos (Heshusius, 1989, 1991):

- ✓ La evaluación es la base de todas las acciones y decisiones, y los datos obtenidos a través de ella son datos objetivos y los únicos que se toman en consideración para el desarrollo de un conocimiento formal.
- ✓ El todo se reduce en partes que pueden tener un estatus independiente y pueden recomponerse para formar un todo.
- ✓ El crecimiento y el cambio son considerados como procesos lineales, aditivos y controlables.
- ✓ El progreso se mide en función de unos estándares contruidos y controlados externamente, y los criterios para evaluar y seleccionar los problemas se derivan de estos estándares.
- ✓ Todos estos supuestos son imprescindibles para que el conocimiento sea considerado científicamente válido.

Entre las críticas al modelo conductista podemos destacar las siguientes:

- ✓ La consideración de que cualquier niño puede aprender una actividad, cuando se emplea la técnica docente correcta, sin tener en cuenta las deficiencias de éste.
- ✓ No concede suficiente importancia a los aspectos subjetivos y a la identidad personal del individuo, reduciendo su examen a los aspectos externos. Es pues una perspectiva mecanicista y rígida. (Berstein y Nietzel, 1980; Carrobles, 1985).
- ✓ Solamente sirve para explicar y resolver problemas muy simples y no para conceptualizar ni modificar los problemas específicamente humanos, que son más complejos y de naturaleza interna, ya que implican sentimientos, valores, motivaciones, cogniciones y otros procesos intrapsíquicos (Carrobles, 1985).
- ✓ Se cuestiona la validez de los principios de aprendizaje sobre los que descansa el modelo (Carrobles, 1985).
- ✓ Se pone en cuestión la aplicabilidad del modelo conductual, derivado de investigaciones de laboratorio con animales, a la explicación y modificación de la conducta humana (Carrobles, 1985).

2.4. Modelo cognitivo

Este modelo considera que el comportamiento de un sujeto no depende exclusivamente de variables ambientales sino de procesos internos de procesamiento de información, lo que hace que los sujetos den una respuesta diferente ante un mismo estímulo. Va más allá del modelo médico y psicométrico, porque considera que el sujeto tiene un papel activo en la configuración de su comportamiento y no depende exclusivamente de causas remotas, siendo un procesador activo que elabora e integra la información en función de los conocimientos previos.

La evaluación psicológica y educativa debe centrarse en el sujeto y evaluarlo en las actividades de selección, elaboración, transformación y recuperación de la información.

La psicología cognitiva tiene un interés indudable en la evaluación y entrenamiento de la inteligencia en personas retrasadas, grupos minoritarios, etc. y, recientemente, ha tenido sus implicaciones en el área clínica de la personalidad. La aplicación del modelo cognitivo al campo de la evaluación y tratamiento de la personalidad se desarrolla por Ellis, Beck y otros autores provenientes de la modificación de conducta. Las creencias, expectativas, las atribuciones y otros aspectos cognitivos son los conceptos que reciben una atención especial.

2.4.1. Las teorías cognitivas

Las teorías cognitivas son muy complejas y diversas. Podemos distinguir las siguientes:

2.4.1.1.- *Teoría del desarrollo (Escuela de Ginebra)*

Según esta teoría el niño con deficiencias sigue en su desarrollo mental el mismo recorrido que el niño normal, es decir, no accede a la conservación del peso sin poseer el de la materia, ni a la del volumen sin poseer los dos precedentes. No obstante, en el niño deficiente este recorrido se realiza con retrasos, fijaciones precoces y sin llegar jamás al equilibrio definitivo, y se diferencia del niño normal en el ritmo de su desarrollo y en el límite que alcanza.

Los deficientes mentales profundos no superan el periodo sensomotor; los deficientes severos son capaces de un pensamiento intuitivo; los moderados son capaces de una construcción operatoria, pero inacabada, y los deficientes ligeros acceden a las operaciones formales, pero mucho más tarde. A continuación vamos a exponer algunos de estos trabajos:

a) Los trabajos de B. Inhelder.- Inhelder inicia sus trabajos en 1939 a instancia del Departamento de Instrucción Pública del Cantón de St. Gall (Suiza) y su objetivo es diagnosticar a los niños con dificultades del aprendizaje para decidir si deben ser escolarizados en una clase normal, en un centro especial o ser liberados de la obligatoriedad de la enseñanza.

El trabajo tiene su base en la teoría genética de Piaget, que concibe el desarrollo mental como la organización progresiva de un mecanismo operatorio. A lo largo del desarrollo se suceden estadios evolutivos caracterizados por estructuras mentales cualitativamente distintas; sin embargo, estos estadios están interrelacionados unos con otros en virtud de un mecanismo operatorio que hace que los estadios aparezcan como formas de equilibrio sucesivas de una misma organización. Según Piaget, tras el periodo sensomotor el niño accede al periodo preoperatorio o intuitivo, durante el cual las evaluaciones son simplemente perceptuales y se caracterizan por relaciones centradas en su propia actividad. Poco a poco el niño logra descentrar sus juicios y llegar a una cierta objetividad, a la vez racional y experimental, accediendo así al periodo de las operaciones concretas, en el que adquiere la conservación del número, longitud, distancia, substancia, extensión y peso. Por último, en el periodo de las operaciones formales, al final de la pubertad, el niño es capaz de superar el terreno de la experiencia meramente manipulativa, interiorizándola para acceder al terreno de lo hipotético deductivo, y en este periodo adquiere la conservación del volumen y densidad.

En un principio la autora utiliza para realizar la evaluación de los alumnos los tests clásicos de desarrollo mental (Binet), que fueron sustituidos rápidamente ya que no medían los procesos mentales propiamente dichos. Utiliza dos tipos de pruebas: las referentes a las operaciones concretas, como son las de conservación, clasificación y representación mental, y las referentes a las operaciones formales.

Mediante la utilización de estas pruebas pretende descubrir el estadio de desarrollo intelectual con una cierta independencia respecto a las adquisiciones escolares, y analizar los procesos subyacentes en el pensamiento formal. El método utilizado es el clínico, es decir, se plantea la evaluación como una sesión experimental capaz de adaptarse a cada sujeto sin perder de vista las normas generales.

Inhelder parte de la hipótesis de que el niño con deficiencias mentales se caracteriza por fijaciones y retrasos a lo largo de los estadios evolutivos, por lo que utiliza las mismas técnicas que la escuela de Ginebra.

Los resultados de la evaluación de 150 sujetos retrasados mentales, que diferían en edad, escolaridad, formación práctica y comportamiento en general, son:

- ✓ El niño deficiente mental pasa por los mismos estadios de desarrollo que el niño normal.
- ✓ El paso de un estadio a otro lo hace con retrasos y fijaciones precoces sin llegar jamás al equilibrio definitivo.
- ✓ El razonamiento de un niño retrasado mental evoluciona a un ritmo cada vez más lento, lo que le puede conducir a estados de estancamiento. Cuando llega a un límite superior conserva con frecuencia las huellas de los niveles anteriores, lo que le lleva a oscilaciones exageradas entre los dos niveles de desarrollo, produciéndose un falso equilibrio caracterizado por una cierta viscosidad.
- ✓ En el niño normal la construcción se acaba completando el periodo de las operaciones concretas y el de las formales; el niño con debilidad mental tiene una construcción operatoria inacabada (conoce las operaciones concretas pero no accede a las formales) y en el imbécil e idiota no existe construcción.
- ✓ El idiota (deficiente mental profundo) no supera el periodo sensoriomotor y no adquiere la capacidad de conservación de la sustancia.
- ✓ El imbécil (deficiente mental severo) alcanza un pensamiento intuitivo (egocentrismo, irreversibilidad, etc.) y no adquiere la capacidad de la conservación de la sustancia.
- ✓ El débil (deficiente mental moderado) es capaz de una construcción inacabada, es decir, de operaciones concretas y no formales; consigue desarrollar la capacidad de conservación de la sustancia, pero no del peso.
- ✓ El retrasado simple (deficiente mental ligero) accede a las operaciones formales y alcanza así el nivel normal, aunque más tarde; adquiere la capacidad de la conservación de la sustancia y el peso, pero no del volumen.
- ✓ En todos los casos se comprueba una gran permeabilidad interestadios, es decir, los sujetos se sitúan en determinadas pruebas en un estadio y, en cambio, en otras en un estadio diferente.
- ✓ Para hacer un pronóstico sobre el desarrollo de un sujeto tiene en cuenta: los años que tardado el niño en lograr el desarrollo actual en relación con el niño normal y la aceleración positiva, negativa o nula.

b) Los trabajos de Wilton y Boersma (1974).- Estos autores realizaron una revisión de trabajos en tres grandes apartados: sujetos no institucionalizados, sujetos institucionalizados, y posibilidades y límites de la aceleración de la conservación por medio de un entrenamiento adecuado. Las conclusiones a las que llegaron para cada uno de estos apartados fueron éstas:

Sujetos retrasados mentales no institucionalizados.-

En la mayor parte de las investigaciones se confirman todas y cada una de las conclusiones ofrecidas por Inhelder en relación con la evaluación límite de cada uno de los grados de deficiencia mental. Los niños retrasados mentales ligeros poseen el mismo tipo de funcionamiento cognitivo que los niños normales de igual edad mental en lo que se refiere a las tareas de conservación de primer

orden. En cambio, cuando estos niños son comparados con otros normales de semejantes edades cronológicas, la mayoría de los resultados muestran que poseen un retraso considerable según sea el grado de deficiencia mental, aunque el proceso evolutivo sea semejante.

Sujetos retrasados mentales institucionalizados.-

- ✓ Aparece un cierto retraso cognitivo en tareas de conservación piagetiana en comparación con el grupo de retrasados no institucionalizados, aunque el sentido del desarrollo evolutivo es el mismo en ambos grupos.
- ✓ Este retraso parece ser debido a que en el grupo de retrasados institucionalizados había ciertos problemas de lenguaje comprensivo y expresivo, lo que causaba problemas a la técnica de entrevista clínica. También en este grupo existe una menor autoconfianza en sus posibilidades de aprendizaje.

Posibilidades de aceleración del desarrollo cognitivo en términos piagetianos.

- ✓ Aunque existen pruebas de que la conservación puede ser acelerada en los sujetos retrasados mentales ligeros, no está claro cuáles son las técnicas y procedimientos más adecuados para lograrlo, ni mucho menos los motivos por los que en unas ocasiones funcionan mejor unos procedimientos y en otras otros muy distintos.
- ✓ Tampoco está claro si estos resultados positivos hay que interpretarlos en el sentido de que realmente lo que cambió fue la estructura cognitiva, o si son debidos a que a los niños se les enseñó a responder mecánicamente a los tests.

c) Los trabajos de Weisz, Yeates y Zigler (1982).

Hicieron una revisión de 104 publicaciones y llegaron a las siguientes conclusiones:

- ✓ En las investigaciones en que la etiología fue sistemáticamente controlada, la hipótesis de que los retrasados mentales pasan por los mismos estadios evolutivos en su desarrollo cognitivo se confirma plenamente en los casos de etiología no orgánica (incluso en algunos casos de retraso mental por causa orgánica), mientras que en aquéllos en que no se controló esa variable los resultados son contradictorios.
- ✓ En estos trabajos no se ha controlado las variables de personalidad de los sujetos y su auto concepto; también se han mezclado muestras de sujetos institucionalizados con no institucionalizados.
- ✓ Escasa fiabilidad de los criterios utilizados para hacer agrupaciones semejantes de sujetos, tanto en lo que se refiere a la edad mental como a la cronológica, y de los criterios para controlar los distintos tipos de causas orgánicas del retraso mental.

2.4.1.2. Teorías de la modificabilidad cognitiva

Estas teorías parten de la idea de que la inteligencia es modificable y de que puede evaluarse la modificabilidad (evaluación dinámica de la inteligencia). Las personas tienen una habilidad para aprender y comportarse de forma inteligente y dicha habilidad puede evaluarse. La evaluación dinámica se centra en el proceso y no en el producto. Las teorías de la modificabilidad cognitiva han tenido una gran aplicación y desarrollo en el campo de la educación especial. Podemos señalar las siguientes:

- ✓ Teoría de la zona de desarrollo próximo (punto de vista neuropsicológico: la escuela rusa).
- ✓ Teoría del potencial de aprendizaje de Feuerstein.

a) Teorías de la zona de desarrollo próximo.-

Sus representantes más significativos son Vygotsky y Luria. Estos autores defienden que los procesos psicológicos son, en su origen, esencialmente sociales. Los niños experimentan por primera vez actividades de solución de problemas en presencia y con ayuda de otras personas; poco a poco llegan a resolver los problemas por sí mismos.

El proceso de interiorización es gradual; primero, el adulto o compañero controla y guía la actividad del niño; después, el adulto y el niño comparten el control de dichas actividades: así, el niño toma la iniciativa y el adulto corrige y guía cuando el niño titubea; finalmente, el niño controla su actividad y el adulto solamente actúa como apoyo o simpatía. El proceso va de la exorregulación a la autorregulación.

Se llama zona de desarrollo próximo la distancia entre el nivel evolutivo real, lo que un niño debe resolver por sí mismo sin la ayuda de los demás, y el nivel de desarrollo potencial, lo que puede resolver con la ayuda de otra persona. Esta zona se emplea como indicador del potencial de aprendizaje: la diferencia entre los niños retrasados y normales reside en la amplitud de la zona potencial. Los niños retrasados necesitan más ayuda para llegar a una solución satisfactoria.

Vygotsky, Luria y Leontiev se inscriben dentro de un movimiento psicológico llamado neuropsicología cuyo objetivo es el estudio de los mecanismos cerebrales complejos de la actividad psíquica, la utilización de instrumentos de diagnóstico psicológico y la aplicación de la enseñanza rehabilitadora para las funciones alteradas.

La neuropsicología supera el enfoque clásico de la localización de las funciones psíquicas, que considera que el habla, la escritura, la lectura y el cálculo están relacionadas con determinadas áreas cerebrales de modo que cuando se produce una lesión cerebral ésta es irreversible y no susceptible de rehabilitación; en su lugar, propone una explicación más funcional, que considera que las funciones psíquicas se apoyan en un sistema funcional complejo en el que no participa solamente un área cerebral sino varias conjuntamente.

Los procesos psíquicos son sistemas funcionales complejos, históricos en su formación y mediados por la estructura. El cerebro se modifica con el ejercicio, la estimulación y el aprendizaje. Todo aprendizaje supone una determinada organización cerebral que se puede medir mediante el diagnóstico neuropsicológico. Los procesos psíquicos pueden estar disminuidos o alterados por una lesión o disfunción cerebral y por falta de un aprendizaje adecuado. Así pues el, origen de las dificultades del aprendizaje no está exclusivamente en las alteraciones neurológicas de entidad patógena sino, también, en las de carácter ambiental.

La neuropsicología distingue tres unidades funcionales del cerebro que participan necesariamente en todo tipo de actividad mental:

- ✓ *Unidad para regular el tono o vigilia.*- Está controlada por el sistema reticular ascendente y reticular descendente. Las deficiencias por lesiones o disfunciones en esta unidad son: apagamiento del tono, tendencia a un estado acinético, fatiga rápida, alteraciones de la conciencia y defectos de memoria.
- ✓ *Unidad para recibir, analizar y almacenar información.*- Se localiza en las divisiones posteriores de los hemisferios cerebrales, e incorpora las regiones visuales (occipital), auditivas (temporal) y general (parietal del córtex). Son estructuras jerárquicas ya que existen áreas primarias (reciben información), secundarias (codifican información) y áreas (integración y formas complejas de la actividad gnóstica).
- ✓ *Unidad para programar, regular y verificar la actividad mental.*- Corresponde a las regiones anteriores de los hemisferios cerebrales (lóbulos frontales y pre frontales).

Cada forma de actividad consciente es un sistema funcional complejo y tiene lugar a través de las tres unidades cerebrales. Cada área contribuye a la realización de la función y puede ser rehabilitada sustituyendo las áreas cerebrales dañadas por otras o procurando la reestructuración de todo el sistema funcional sobre bases nuevas. Para la rehabilitación de esas funciones alteradas, el sujeto debe someterse a un aprendizaje rehabilitador sistemático y científicamente fundado, que reconstruya las funciones alteradas utilizando zonas cerebrales intactas. La enseñanza rehabilitadora proporciona a la didáctica la comprensión de las causas que llegan a deteriorar los procesos de construcción del conocimiento y de los hábitos y los métodos que pueden emplearse en cada tipo de deficiencia.

La neuropsicología atribuye al lenguaje un papel regulador, no sólo de la actividad mental sino del comportamiento en general. El lenguaje puede estar perturbado en el caso de lesiones graves y de desarrollo anormal (deficiente mental). En estos supuestos, los procesos de la actividad nerviosa son tan imperfectos y el lenguaje del niño es tan deficiente, que la participación del lenguaje en la formación de nuevas conexiones se hace imposible y estas conexiones se elaboran sin la participación necesaria de la función abstracta y generalizadora de la palabra.

Los deficientes mentales profundos son personas que han sufrido serias perturbaciones en el cerebro y se ha alterado su funcionamiento cerebral. La corteza cerebral está subdesarrollada, existe un desarrollo inadecuado de las circunvoluciones, un reducido número de capas corticales, distribución incorrecta de las células y alteraciones anatómicas como engrosamiento de meninges, soldadura de aracnoides al tejido nervioso, etc.

En los deficientes menos severos, las modificaciones del tejido nervioso son menos importantes y pueden no ser perceptibles sin microscopio.

En cualquier caso, todas estas perturbaciones traen consigo modificaciones de la actividad nerviosa superior, modificaciones que afectan a la fuerza, al equilibrio y a la labilidad de esta actividad y que provocan un desarrollo anormal de las funciones de los hemisferios cerebrales.

Si la fuerza de los procesos nerviosos disminuye, el cerebro no puede mantener el nivel necesario de excitación de las células nerviosas ni la intensidad necesaria de los procesos inhibidores. La excitación que nace en la corteza deja de ser específica y se distribuye de manera difusa: la inhibición interna se debilita y cada estímulo inadecuado destruye y distrae fácilmente el flujo normal de los procesos mentales.

Cuando el equilibrio normal de los procesos nerviosos básicos de excitación e inhibición resulta perturbado suele producirse desviaciones significativas del comportamiento normal, en el sentido de un predominio de la excitación o bien de la inhibición.

Cada función de los hemisferios cerebrales depende de focos excitados o inhibidos que si no poseen una gran labilidad no es posible una actividad normal, puesto que ésta requiere cambios rápidos en sistemas variados de conexiones. Cuando la labilidad resulta perturbada por una lesión cerebral, se produce una inercia patológica.

Estas condiciones patológicas destruyen la posibilidad de que el lenguaje participe en la organización de los procesos mentales y en la regulación de la conducta.

Luria clasifica a los débiles mentales en seis grandes categorías en función de la descripción de la malformación o lesión, de su extensión y localización, de la presencia de perturbaciones cognitivas simples o asociadas a perturbaciones de la audición y del lenguaje, y del estilo (excitado o inhibido) de la autorregulación y del autocontrol:

- ✓ El grupo de base de los débiles.

- ✓ Los débiles excitables.
- ✓ Los débiles inhibidos.
- ✓ Los débiles con déficits de audición y de la relación oído-lenguaje.
- ✓ Los débiles con subdesarrollo importante de la personalidad.
- ✓ Otras formas de debilidad.

Para cada uno de estos grupos describe las conductas que lo caracterizan en función del tipo de perturbación. Esta información sirve para establecer una metodología de intervención basada en técnicas de autocontrol, cuyo objetivo es que el lenguaje asuma la función de regulador de la actividad mental y de la conducta. Un sistema educativo correctamente organizado puede ayudar, dentro de ciertos límites, al niño deficiente mental a compensar sus perturbaciones, permitiéndole controlar ciertas peculiaridades patológicas de su comportamiento, así como adaptarse a las condiciones de vida cotidiana y realizar un trabajo socialmente útil.

Tras la desaparición de Luria hay diferentes autores que estudian los procesos cognitivos en los deficientes mentales; así, Ponariadova (1984) estudia los procesos atencionales; Stadnenko (1984), las estrategias de solución de problemas; Abbasov (1983) investiga el procesamiento de las nociones temporales, y Grigonis (1987), Petrova (1986), Polyvanaya (1985) y Youodraitis (1980) trabajan sobre diversos aspectos de la memoria y del aprendizaje.

En la Universidad de Alberta (Canadá), Das y sus colaboradores están trabajando desde el año 1972 en el desarrollo de una serie de tests para descubrir qué son los procesos de codificación, en qué consisten los procesos simultáneos y sucesivos, y en la posibilidad de desarrollar una enseñanza correctiva adecuada para niños con dificultades lectoras y para deficientes mentales educables que mejore dichos procesos.

Estos autores parten de la teoría neuropsicológica de Luria. Para Das, a la primera función neurofisiológica de activación y alerta, que señala Luria, le corresponde en el orden psicológico los procesos de atención y orientación; a la segunda función de codificación le asigna dos tipos de procesamiento, el simultáneo y el sucesivo; y a la tercera función neurofisiológica, de regulación y verificación mental, la identifica con la capacidad para tomar decisiones, juicios y planes de acción.

b) Teorías del potencial de aprendizaje de Feuerstein.-

Los trabajos de Feuerstein se desarrollaron en el Instituto de Investigaciones de Hadassah-Wizo Canadá, en Jerusalén, para atender la necesidad de integrar a los niños y adolescentes judíos que llegaban a Israel, procedentes de los más diversos países y culturas.

Se necesitaba nuevos instrumentos para diagnosticar la inteligencia de estos niños de procedencia cultural y geográfica diferente. Los tests de inteligencia clásicos no eran adecuados para este propósito pues el C.I. era una puntuación que indicaba lo que el niño ha aprendido y los fracasos de su aprendizaje, pero no lo que podían aprender, es decir, su potencial de aprendizaje.

Feuerstein considera que el desarrollo cognitivo es el resultado del aprendizaje incidental y del aprendizaje mediado.

El aprendizaje incidental tiene lugar como consecuencia de la exposición que sufre el niño a su entorno en constante transformación, y el aprendizaje mediado se produce cuando los estímulos procedentes del ambiente son seleccionados y modificados por un mediador que es quien se los presenta al individuo que aprende. Este mediador suele ser un adulto, padre, madre, maestro, etc. que selecciona los estímulos más adecuados, los enmarca, los filtra, los programa y decide su aparición o desaparición.

Feuerstein cree que la principal razón de las deficiencias cognitivas es consecuencia de la falta de aprendizaje mediado. No obstante, establece distinciones. Los sujetos retrasados mentales que manifiestan deficiencias debido a que sus primeros entornos de aprendizaje eran inadecuados, obtendrán beneficios del entrenamiento y de las terapias intensivas de aprendizaje mediado y manifestarán una amplia zona de desarrollo potencial. Sin embargo, los retrasados mentales más severos y profundos, y los que tienen daños cerebrales orgánicos, obtienen menos ventajas de las experiencias de aprendizaje mediado.

A fin de comprobar esta teoría, Feuerstein desarrolló, como instrumento para evaluar el potencial de aprendizaje, el "LPAD". Al contrario que la psicometría, Feuerstein tiene una concepción dinámica de la inteligencia y mide la modificabilidad de la misma, frente al carácter estático, fijo y preestablecido que le otorgaba la evaluación tradicional. Desde esta perspectiva, la aplicación de los tests se transforma en una experiencia de aprendizaje que se realiza en tres tiempos, test-entrenamiento-test, y se le da más importancia al proceso que al resultado. El éxito del proceso depende del examinador, que deberá establecer una interacción compleja de refuerzo, mediación y feed-back con el examinado.

Feuerstein estableció un inventario de posibles funciones afectadas:

- Funciones perturbadas que afectan a la fase de entrada de información:

- ✓ Percepción descentrada y borrosa.
- ✓ Conducta exploratoria no planificada, impulsiva y asistemática.
- ✓ Ausencia o perturbación del lenguaje, lo que afecta a la discriminación de objetos, eventos y relaciones.
- ✓ Ausencia o perturbación de la orientación espacial, de los conceptos temporales, de la constancia de factores como la forma, tamaño, cantidad, orientación, etc.
- ✓ Ausencia o deficiencia de la precisión y de la exactitud de recogida de datos.
- ✓ Ausencia de capacidad para considerar dos o más fuentes de información a la vez.

- Perturbaciones que afectan a la fase de elaboración de la información:

- ✓ Incapacidad para definir un problema.
- ✓ Incapacidad para seleccionar las variables relevantes y no relevantes para solucionar un problema.
- ✓ Ausencia de conducta comparativa espontánea.
- ✓ Captación episódica de la realidad.
- ✓ Ausencia o perturbación de los procesos de interiorización.
- ✓ Ausencia o perturbación del pensamiento hipotético inferencial.
- ✓ Ausencia o perturbación de las estrategias de comprobación de hipótesis.
- ✓ Ausencia o perturbación de la conducta planificada.
- ✓ No elaboración de categorías cognitivas debido a los trastornos del lenguaje.

- Funciones perturbadas que afectan a la salida de información:

- ✓ Modalidades de comunicación egocéntrica.
- ✓ Dificultades para proyectar relaciones virtuales.

- ✓ Bloqueo.
- ✓ Respuestas de ensayo y error.
- ✓ Ausencia o perturbación del lenguaje o imposibilidad de comunicar adecuadamente respuestas elaboradas.
- ✓ Ausencia o perturbación de la necesidad de precisión y exactitud en la comunicación de las respuestas.
- ✓ Conducta impulsiva.

Una vez medido el potencial de aprendizaje, el objetivo es elaborar un programa que permita cambios estructurales y funcionales en el procesamiento de información. El *programa de enriquecimiento instrumental (P.E.I.)* es un programa de instrucción formal, destinado a cambiar la estructura cognoscitiva del alumno. Este programa se aplica a individuos con desventaja cultural, a retrasados mentales educables y a individuos normales con problemas de aprendizaje, dificultades perceptivas y problemas de motivación. *Los objetivos* del programa son:

- ✓ Corregir las funciones cognoscitivas deficientes en la fase de input, elaboración y output.
- ✓ Adquisición de conceptos básicos y vocabulario, operaciones y relaciones relevantes para el problema.
- ✓ Desarrollo de una motivación intrínseca en la formación de hábitos y hacia la tarea.
- ✓ Favorecer procesos reflexivos en el alumno, confrontando sus éxitos y fracasos.
- ✓ Cambiar la actitud del alumno consigo mismo de tal manera que se autoperciba como una persona independiente, activa y capaz de generar información.

El programa de enriquecimiento instrumental utiliza los siguientes *instrumentos*:

a) Instrumentos no verbales (válidos para analfabetos: exigen muy poca o ninguna capacidad de lectura):

- ✓ Organización de puntos.- Su objetivo es desarrollar la organización y coordinación visomotora y motricidad fina.
- ✓ Percepción analítica.- Desarrolla la capacidad de analizar y discriminar el todo y las partes. Este instrumento facilita la selección de estímulos y potencia la atención.
- ✓ Ilustraciones.- Se plantea al sujeto una serie de situaciones que provocan desequilibrio cognitivo y que deben ser captadas y reconocidas. La solución de las distintas situaciones demuestra la capacidad de relacionar causa-efecto.

b) Instrumentos que requieren un nivel mínimo de vocabulario y lectura (válidos para analfabetos funcionales):

- ✓ Orientación espacial I.- Resulta muy adecuado para aquellas personas que presentan problemas de lateralización, de derecha a izquierda.
- ✓ Orientación espacial II.- Pretende corregir las alteraciones perceptivas que presenta el individuo y la incapacidad para manejar dos o más fuentes de información
- ✓ Comparaciones.- Favorece el aprendizaje significativo, ya que la prueba le va a pedir que establezca atributos relevantes para abstraer el concepto.

- ✓ Relaciones familiares.- Favorece el pensamiento inductivo a través de procesos de comparación, inferencia y codificación.
 - ✓ Progresiones numéricas.- Tiene una mayor utilidad en el campo de las matemáticas.
- c) Instrumentos que requieren un cierto nivel lector (válidos para sujetos con ligeras deficiencias: exigen habilidad de lectura y comprensión):
- ✓ Clasificaciones.- Instrumento válido para aquellos sujetos que no saben extraer las características esenciales de los objetos, centrándose en datos irrelevantes del problema.
 - ✓ Relaciones temporales.- Se trabajan conceptos como el tiempo histórico y es esencial en los aprendizajes de lecto-escritura.
 - ✓ Instrucciones.- Su objetivo es descifrar instrucciones escritas.
 - ✓ Relaciones transitivas.- Enseña al niño a establecer deducciones y sacar conclusiones sobre las relaciones.
 - ✓ Silogismos.- Se plantea cómo enseñar a pensar al niño a través de un sistema formal propio de la filosofía clásica.
 - ✓ Diseño de patrones.- Es un resumen de todos los instrumentos anteriormente citados.

El programa parte de los siguientes *supuestos teóricos*:

- ✓ El ser humano puede ser influido por el ambiente y es modificable.
- ✓ Existe una interrelación entre los subsistemas de un individuo, por lo que las intervenciones en un área producirán cambios en las áreas subyacentes.
- ✓ La modificabilidad cognitiva del retrasado está limitada por carencias de experiencias de aprendizaje mediado. Para modificar la estructura cognitiva del deficiente hay que subsanar el déficit producido por el aprendizaje mediado.
- ✓ La modificabilidad cognitiva no se limita a los periodos críticos del desarrollo.
- ✓ La intervención activa del individuo en el programa mejora los resultados en los aspectos cuantitativos y cualitativos del procesamiento de información.
- ✓ Las operaciones cognitivas son transferibles a otras situaciones, áreas y contenidos, etc.

Una de las críticas que se ha hecho a Feuerstein es que la evaluación y la intervención se hace sobre una lista de funciones cognitivas deficitarias, sin ningún apoyo experimental. Siguiendo el esquema de procesamiento de información, Feuerstein considera que la inteligencia retardada se debe a deficiencias existentes en la fase de entrada y en la de elaboración o en la de salida de la información; también, a factores afectivo-emocionales. Todo este listado de funciones, en el que se basa la evaluación e intervención individualizadas del método propuesto, es posiblemente producto de la intuición personal del autor, y las consideramos adecuadas para explicar el rendimiento deficitario y su mejora, pero son hipotéticas. (Verdugo, 1994).

2.4.1.3. Teorías basadas en el procesamiento de información

Estas teorías estudian cómo el individuo selecciona y percibe la información, cómo la codifica, la almacena y la transforma, cómo accede a ella y la recupera, cómo la utiliza en la solución de diferentes situaciones y cómo controla toda esta actividad mental.

Las primeras investigaciones se centraron en la atención, la memoria, la motivación y, más recientemente, en las funciones ejecutivas y de control.

Según los resultados de las investigaciones llevadas a cabo con sujetos retrasados mentales podemos decir que la deficiencia mental es un desorden del aprendizaje que es parcialmente remediable a través de un entrenamiento sistemático de los procesos y estrategias cognitivas. Los deficientes mentales ligeros y medios presentan las siguientes características:

- ✓ No suelen utilizar estrategias de pensamiento, de solución de problemas y de memoria y utilizan métodos asistemáticos tales como el de ensayo y error.
- ✓ Pueden utilizar estrategias eficaces cuando se les enseña y se les entrena para utilizarlas.
- ✓ No pueden generalizar estas estrategias a nuevas situaciones de aprendizaje aunque estas situaciones sean similares a las primeras.

Vamos a hacer una relación más detallada de los resultados de las investigaciones en los siguientes aspectos:

Atención:

- ✓ Los retrasados mentales muestran un déficit en la dirección y mantenimiento de la atención (House y Zeaman, 1962).
- ✓ Prestan atención a un número menor de dimensiones estímulares que los sujetos normales, por lo que tienen dificultades para encontrar relaciones consistentes que les permitan un almacenamiento y una recuperación adecuada de la información (Fisher y Zeaman, 1973).
- ✓ No aprecian la importancia diferencial de las diferentes fuentes de información y, en cambio, atienden obsesivamente a un conjunto particular de señales sin emprender una búsqueda flexible que le pueda facilitar la tarea.
- ✓ Presentan un déficit de atención generalizado, es decir, que afecta a todos los aspectos de la atención y a todas las etapas del procesamiento de información (Nettlebeck y Bewer, 1981).
- ✓ Se investiga la conveniencia de la utilización del entrenamiento en auto instrucciones para reeducar la atención de los retrasados mentales.

Memoria:

- ✓ En la memoria a corto plazo de los retrasados mentales, las huellas del estímulo son menos intensas y de más breve duración, debido a limitaciones en el sistema nervioso central (Ellis, 1963).
- ✓ Las deficiencias en la memorización se deben al déficit en las estrategias de repetición (Ellis, 1970).
- ✓ Los retrasados mentales aportan menos información en su memoria icónica (Pemrington y Luszcz, 1975).
- ✓ La velocidad perceptiva es más lenta (Lally, 1979).
- ✓ Los retrasados mentales adoptan una actitud pasiva frente a las tareas de aprendizaje, en vez de utilizar estrategias de repetición o de organización de la información que les permitan almacenar más datos (Blackman y Lin, 1984).

- ✓ Utilizan estrategias de pensamiento idiosincráticas y no semánticas, lo que podría ser la causa de su dificultad para generar agrupaciones consistentes y, en consecuencia, de sus pobres resultados en organización y recuerdo.
- ✓ En el recuerdo del material verbal presentan un pobre conocimiento del significado de las palabras a recordar y una deficiente habilidad para relacionar estas palabras con el significado de otras palabras.

Estrategias cognitivas y su entrenamiento:

El entrenamiento de estrategias en retrasados mentales pueden ser de tres tipos: a ciegas, informados y de autocontrol:

- ✓ El entrenamiento a ciegas se da cuando los alumnos no son sabedores de la estrategia enseñada en dicho entrenamiento, es decir, deben imitar al entrenador pero no comprenden la actividad. En este tipo de entrenamiento podemos incluir el de estrategias de repetición y el de estrategias de organización. Podemos concluir que el niño retrasado mental puede aprender estrategias.
- ✓ En el entrenamiento informado se induce al niño a utilizar una estrategia y se le da información sobre la misma.
- ✓ En el entrenamiento de autocontrol se instruye al niño no solamente en el empleo de una estrategia, sino también en cómo utilizarla, evaluarla y supervisarla.

El número de estudios relevantes sobre entrenamiento de estrategias disminuye a medida que aumenta el nivel de complejidad del entrenamiento y la mayoría de estos estudios se refiere al entrenamiento a ciegas. Los estudios sobre entrenamiento informado y de autocontrol son más recientes.

Metacognición:

La metacognición comprende:

- ✓ El conocimiento y conciencia que tiene el sujeto de sus estructuras y funciones cognitivas (metacognición, metacomponentes, metamemoria).
- ✓ La capacidad de fijar metas, programar estrategias para lograrlas, controlar la ejecución de estas estrategias y verificar los resultados (control ejecutivo o funciones ejecutivas).

Los estudios hechos con retrasados mentales sobre estos procesos son aún escasos y el aspecto más estudiado es el de los procesos de metamemoria. No obstante, podemos apuntar una serie de hipótesis derivadas de los mismos:

- ✓ Los niños retrasados mentales manifiestan deficiencias en el funcionamiento ejecutivo. El funcionamiento ejecutivo actúa como mediador de la transferencia.
- ✓ También manifiestan deficiencias en su conocimiento sobre la cognición. Es menos probable que el conocimiento sobre la cognición actúe como mediador de la transferencia.
- ✓ Brown (1978) encuentra que los niños retrasados mentales no tienen un conocimiento tan profundo de su memoria como los niños normales de su misma edad, pero son conscientes de sus limitaciones en la memoria operativa.
- ✓ La capacidad de estos niños para predecir si reconocerían un nombre, que previamente habían sido capaces de recordar, es inferior a la de los normales. (Brown 1977).
- ✓ Los retrasados mentales no saben reconocer qué tipos de materiales eran más fáciles o difíciles de recordar (Brown, 1978).

Generalización y transferencia de aprendizajes:

Llamamos generalización al proceso de aplicación de una estrategia aprendida a otra tarea en la que la estructura ha sido alterada significativamente y en la que tanto lo que se exige como los materiales han sido cambiados.

Llamamos transferencia a la aplicación de una estrategia aprendida a una tarea de idéntica estructura en la que sólo cambian los materiales (transferencia horizontal), o la aplicación de una subhabilidad o la adquisición de otra habilidad supra ordinal de la cual la primera es un componente (transferencia vertical).

Los trabajos realizados sobre generalización y transferencia de los aprendizajes en retrasados mentales apuntan a:

- ✓ El nivel intelectual de un sujeto está relacionado con la capacidad de generalizar o transferir los aprendizajes.
- ✓ Los retrasados mentales tienen grandes dificultades para transferir y generalizar aprendizajes.
- ✓ La carencia de transferencia se debe a que la persona sometida a un entrenamiento no llega a comprender el significado de las actividades instruidas, por lo que es un problema metacognitivo.
- ✓ Para obtener transferencias en retrasados mentales es necesario proporcionar una instrucción explícita, paso a paso, para que los niños puedan utilizarla de una manera flexible.

Motivación:

- ✓ Los retrasados mentales obtienen puntuaciones más altas que los no retrasados en locus de control externo y se preocupan más por evitar el fracaso que por alcanzar el éxito. (Cromvell, 1963).
- ✓ Los sujetos educables poseen una alta tendencia a atribuir sus éxitos a la suerte y no a su habilidad, y sus fracasos a su falta de habilidad en lugar de a la mala suerte. (Reynolds y Miller, 1985 y Weisz, 1982).
- ✓ Los niños retrasados mentales obtienen puntuaciones más bajas que los normales de igual edad mental en medidas de curiosidad hacia lo nuevo, variaciones de puntos de vista, preocupación por el dominio de alguna competencia y preferencia por tareas desafiantes (Silon y Harter, 1985; Harter y Zigler, 1974).
- ✓ Son más dependientes de la motivación extrínseca que de la intrínseca (Haymood y Switzky, 1986).
- ✓ La autoimagen ideal y la real es significativamente más baja en el grupo de retrasados mentales que en los normales, como consecuencia del bajo nivel de aspiraciones que genera el tratarlos como deficientes a lo largo de su vida (Zigler y Balla, 1982).

2.4.1.4. La teoría triárquica de Sternberg y la inteligencia práctica en las escuelas

Según esta teoría la inteligencia está formada por tres aspectos: analítico, sintético y práctico, a los que se corresponden las tres partes de la teoría: componencial, experiencial y práctica.

La primera parte de la teoría (*componencial - analítica*) especifica tres procesos básicos de la inteligencia:

- ✓ *Metacomponentes*: planifican y evalúan las estrategias de solución de problemas.
- ✓ *Componentes de ejecución*: ejecutan las soluciones a los problemas.
- ✓ *Componentes de adquisición de conocimientos*: adquisición de información que, en su conjunto, constituye la experiencia previa.

En general los sujetos analíticos normales emplean bien estos componentes en la solución de problemas intelectuales. Estos tipos de componentes son integrativos: los meta componentes controlan y activan los otros tipos de componentes que, a su vez, suministran retroalimentación a los meta componentes. Por la interactividad de los tipos de componentes, los fracasos en cualquier tipo de componente, especialmente en los meta componentes, pueden desembocar en fracasos del sistema en conjunto.

La segunda parte de la teoría hace referencia a los componentes que se aplican a la experiencia (*experiencial-sintética*). Para la teoría triárquica, los niveles experienciales más relevantes para la inteligencia son el nivel de novedad relativa y la automatización. El pensador sintético es aquella persona que aplica especialmente bien los componentes a tareas y situaciones relativamente novedosas. Las tareas excesivamente novedosas no son buenas medidas de la inteligencia porque la gente no tiene ningún recurso mental que pueda aplicar a dichas situaciones o tareas.

La tercera parte de la teoría hace referencia a la *práctica*. Estos componentes se aplican a la experiencia para conseguir las metas de adaptación al ambiente, selección de ambientes alternativos y modificación del ambiente actual para mejorarlo en términos de compatibilidad con sus necesidades y deseos.

Sternberg, preocupado por esa tercera parte de la teoría triárquica, es decir, la práctica, elaboró un programa para desarrollar la inteligencia en colaboración con Howard Gardner, de la Universidad de Harvard. Este programa tenía por objetivo enseñar en la escuela la inteligencia práctica, es decir, enseñar a los niños las habilidades que necesitan para sobrevivir y para realizarse en el ambiente escolar.

Las bases de este programa fueron la teoría triárquica de la inteligencia, expuesta anteriormente, y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Para Gardner, la inteligencia sería múltiple y estaría compuesta por la inteligencia:

- ✓ Lingüística.
- ✓ Lógico-matemática.
- ✓ Espacial.
- ✓ Musical.
- ✓ Corporal - kinestésica.
- ✓ Interpersonal.
- ✓ Intrapersonal.

A cada una de ellas se puede aplicar la teoría triárquica de Sternberg. De esta manera el programa combina las dos teorías.

La teoría instructiva que subyace en este programa es la *teoría de cuatro pasos de Sternberg y Davidson*:

1º paso.- Orientación:

- ✓ Ejemplos concretos para la discusión. El maestro ofrece un ejemplo concreto expresando la idea abstracta que desea enseñar.
- ✓ Identificación de procesos y contenidos.- El maestro pide a los alumnos una descripción de los procesos de solución utilizados por ellos. Los alumnos dan cuenta de los procesos utilizados.
- ✓ Nombramiento de procesos y contenidos.- El maestro selecciona uno de los procesos o contenidos mencionados y lo identifica con su nombre específico. Explica que no hay nada mágico en este término.
- ✓ Ejemplos generales para los alumnos.- Los alumnos ponen sus propios ejemplos, participando activamente en el aprendizaje.

2º paso.- Solución de problemas en grupos.- El propósito de este ejercicio es desarrollar la creatividad en la formulación de ideas. Se alienta a los miembros de cada grupo a apoyarse o criticarse de una manera constructiva.

3º paso.- Solución de problemas entre grupos.- Los grupos se critican unos a otros. El propósito del ejercicio es la habilidad para ver tanto las fuerzas como las debilidades de varias soluciones a problemas.

4º Paso.- Solución de problemas a nivel individual.- Este paso se produce de acuerdo con el proceso de internalización de Vygotsky.

El programa en su conjunto está organizado para manejar tres aspectos:

a) *Sí mismo*. Se hace referencia a las siguientes cuestiones:

- ✓ Tipos de inteligencia.
- ✓ Comprensión de calificaciones de pruebas.
- ✓ Estilos de pensamiento.
- ✓ La absorción de nueva información.
- ✓ La demostración de lo que se ha aprendido.
- ✓ El conocimiento de su propio modo de aprender.
- ✓ El reconocimiento de partes y totalidades.
- ✓ La memoria.
- ✓ El uso de información aprendida.
- ✓ La creación de imágenes en la mente.
- ✓ El uso de los ojos.
- ✓ La traducción de los pensamientos a la acción.
- ✓ La aceptación de responsabilidades.
- ✓ La colección de pensamientos.

b) *Manejo de tareas*.- Se trabajan las siguientes cuestiones:

- ✓ La organización.

- ✓ El reconocimiento de problemas.
- ✓ Estrategias para la solución de problemas.
- ✓ La planificación para evitar problemas.
- ✓ La ruptura de malos hábitos.
- ✓ La búsqueda de ayuda en la solución de problemas.
- ✓ El manejo del tiempo.
- ✓ El entendimiento de preguntas.
- ✓ Siguiendo directrices.
- ✓ Tomando pruebas.

c) *Cooperación con otros*. Incluye los siguientes aspectos:

- ✓ Discusiones de clase.
- ✓ Sabiendo qué decir.
- ✓ El ajuste de la conversación a la audiencia.
- ✓ El entendimiento de otros puntos de vista.
- ✓ La solución de problemas de comunicación.
- ✓ La selección entre alternativas.
- ✓ La percepción de la relación entre la actualidad y el futuro.

En la búsqueda de un programa para desarrollar la inteligencia práctica, Sternberg ha desarrollado además una teoría de la modificabilidad contextual. Esta teoría empieza con la formulación de las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Hay deseo de cambio en el ambiente?
- ✓ ¿Hay deseo de apariencia de cambio en el ambiente?
- ✓ ¿Cuál es la autoestima de la gente en ese ambiente?

Y estas preguntas las aplica para distinguir y diferenciar ocho tipos de contextos, que hacen referencia a metáforas mineralógicas:

1. El contexto de hierro oxidado.- Es de bajo nivel en las tres preguntas y acusa un estado de desánimo. Su auto creencia es “estamos perdidos, estamos desesperados”.
2. El contexto de granito.- Es bajo en todo, excepto en autoestima. Su estado de ánimo es de satisfacción consigo mismo. Su auto creencia es “estamos seguros y sólidos como una roca; el cambio sólo nos desintegraría”.
3. El contexto de ambarino con insectos internos.- Es sólo alto en deseo aparente de cambio. Su auto creencia es “tenemos defectos internos. El cambiar destruiría nuestro mismo corazón y a nosotros también”.
4. El contexto de ópalo.- Es alto en el deseo de apariencia de cambio y autoestima, pero bajo en el deseo de cambio verdadero. Su auto creencia es “cuando usted es el mejor, tiene que poner sus esfuerzos para quedarse así”.

5. El contexto de circonio cúbico.- Es alto sólo en el deseo verdadero de cambio. Su estado de ánimo es fraudulento. Su auto creencia es “somos fraude. No podemos dejar que personas ajenas se acerquen, para que no nos descubran como fraude”.
6. El contexto de diamante un poco imperfecto.- Es alto en el deseo de cambio y autoestima. Su estado de ánimo es de negación. No desea que la gente descubra su imperfección. Su auto creencia es “si sólo pudiéramos despedir a X, seríamos muy buenos”.
7. El contexto de plomo.- Es alto en el deseo de cambio y la apariencia de cambio, pero bajo en autoestima. Su auto creencia es “necesitamos un método rápido para convertir el plomo en oro”.
8. El contexto de diamante oculto, pero de buen fondo.- Es alto en los tres elementos. Su auto creencia es “aquí tenemos la materia prima para ser excelentes y seremos excelentes”.

Las conclusiones a las que llega Sternberg respecto a sus trabajos sobre la inteligencia práctica son:

- ✓ La inteligencia práctica existe y es diferente de la académica.
- ✓ Este tipo de inteligencia es muy importante para el éxito de los escolares.
- ✓ No se enseña en la escuela, pero puede y debe enseñarse.
- ✓ Hemos construido un programa con este propósito, que ha tenido algún éxito, pero no en todos los ambientes.
- ✓ La teoría de la modificabilidad de contextos ayuda a especificar en qué ambientes es más o menos probable que éste u otro programa tenga éxito.
- ✓ El concepto de inteligencia práctica puede explicar sólo una parte del éxito en la escuela.
- ✓ En nuestro programa enseñamos a los alumnos cómo equilibrar las habilidades prácticas y creativas en la escuela y cuándo usar unas u otras.
- ✓ La inteligencia práctica es también útil para los adultos.

2.4.2. Críticas al modelo cognitivo

Las críticas al modelo cognitivo van en el siguiente sentido:

- ✓ Falta de garantías científicas (fiabilidad y validez) de los procedimientos de evaluación empleados (Martorell, 1987).
- ✓ El desarrollo del procesamiento de información es muy dependiente de tareas experimentales tipo laboratorio y ha olvidado la validez ecológica y social de sus esfuerzos (Verdugo, 1994).
- ✓ No tiene en cuenta la motivación, los afectos y el funcionamiento social (Zaccagnini y Delcaux, 1982).

En la educación especial, justamente por la carencia del modelo cognitivo de aspectos relacionados con la motivación, afectos, funcionamiento social, etc., se están desarrollando nuevos modelos relacionados con la llamada competencia personal y con la adaptación a la comunidad de personas discapacitadas.

2.4.3. Teorías sobre la competencia personal

Existen varios modelos relacionados con la competencia personal ; sin embargo, entre los más completos podemos señalar los siguientes:

a.- *Modelo Greenspan (1992).*-

La competencia personal está integrada por: la competencia académica y la competencia social. La competencia académica está formada por destrezas cognitivas, académicas, perceptivas, motrices y lingüísticas; la competencia social, por la conducta adaptativa y por las habilidades sociales.

La conducta adaptativa representa la capacidad de una persona para responder a las normas de autosuficiencia y responsabilidad personal fijadas por la sociedad. Es un término que forma parte del concepto de deficiencia mental e incluye las destrezas de funcionamiento independiente, desarrollo físico, auto-dirección, responsabilidad personal, etc.

Las habilidades sociales son las conductas específicas que muestra una persona en orden a utilizar adecuadamente una tarea. Incluyen las conductas interpersonales, las relaciones con el propio yo, las relacionadas con el campo académico, la asertividad y otras semejantes.

Ámbitos de la competencia personal

| COMPETENCIA PERSONAL | |
|------------------------------------|---------------------------|
| COMPETENCIA ACADEMICA | COMPETENCIA SOCIAL |
| * Inteligencia general. | * Conducta adaptativa. |
| * Resultados académicos | * Habilidades sociales. |
| * Habilidades perceptivo-motrices. | |
| * Habilidades de lenguaje | |

| COMPETENCIA SOCIAL | |
|--|--|
| CONDUCTA ADAPTATIVA | HABILIDADES SOCIALES |
| * Funcionamiento independiente | * Conductas interpersonales |
| * Desarrollo físico | * Conductas relacionadas con el yo |
| * Autodirección | |
| * Responsabilidad personal | * Habilidades relacionadas con lo académico. |
| * Actividades económico-profesionales. | * Adaptación a los compañeros. |
| * Habilidades académicas funcionales | * Habilidades para la comunicación. |

b.- *El modelo de McGrew, K. y Bruininks (1993)*

Estos autores han propuesto, basándose en investigaciones empíricas, modelos de competencia personal y de adaptación a la comunidad para personas con discapacidades.

Para ellos la competencia personal está formada por las siguientes dimensiones:

- ✓ Competencia física.- Incluye la motricidad fina, la motricidad gruesa, la movilidad, necesidades y cuidados sanitarios.
- ✓ Inteligencia práctica.- Vida en comunidad, vida personal y comunicación social.
- ✓ Inteligencia conceptual.- Procesos y destrezas cognitivas.
- ✓ Conciencia social.- Hace referencia a las destrezas sociales.
- ✓ Competencia emocional.- Hace referencia a los comportamientos problemáticos: externos, internos y asociales.

La inteligencia adaptativa está constituida por la inteligencia práctica, por la inteligencia conceptual y por la conciencia social.

2.5. Modelo ecológico

2.5.1. Introducción

El modelo ecológico considera que el comportamiento de un sujeto es el resultado de variables internas o del sujeto, externas o ambientales, y de la interacción entre ambas.

Esta interacción supone que el individuo se adapta a las exigencias del ambiente y que éste se modifica para responder adecuadamente a las necesidades individuales. El proceso es dinámico y en continuo cambio.

El modelo ecológico engloba perspectivas variadas que se encuentran en plena evolución, pero que tienen en común: una fundamentación interactiva, el énfasis en los aspectos contextuales y ambientales, su carácter comunitario y su finalidad integradora.

Se intenta analizar los distintos niveles del ecosistema en que se encuentra inmerso el sujeto. Este ecosistema tiene niveles diversos como el individual, las relaciones familiares, las relaciones diádicas, la red social y cultural y otros. Todos estos niveles interactúan y es precisamente su interacción o interdependencia el objeto de estudio.

La evaluación psicológica adopta un nuevo enfoque en el sentido de que pretende la evaluación del sujeto en su contexto, la evaluación de contextos y la valoración de las intervenciones.

- ✓ La evaluación del sujeto en su contexto tiene como objetivo la evaluación de los ambientes significativos para él, por lo que adquiere la misma importancia el ambiente real que el percibido. Se mide objetivamente el ambiente tanto en sus variables físicas como sociales. Además, las variables se han de evaluar según las percibe el sujeto y según las conductas realizadas por éste en los distintos ambientes. Se obtiene también datos de las variables ambientales que están relacionadas con las conductas criterio que se quieren trabajar en la intervención y finalmente se valora los resultados de los programas desarrollados en ese ambiente.
- ✓ La evaluación de los contextos.- Es la evaluación del ambiente propiamente dicho. Este estudio permite también enfoques ideográficos, al evaluar un contexto concreto con los objetivos de descripción, clasificación, predicción y modificación.

- ✓ La evaluación de programas.- La evaluación de programas es una labor de equipos multidisciplinares. Para algunos enfoques esta evaluación programas debe limitarse a la descripción del programa, servicio o plan, sin entrar en juicios de valor. Los enfoques racionalistas consideran que la evaluación está ligada a valores y se puede garantizar mediante la utilización de una metodología objetiva. Los enfoques naturalistas consideran que el proceso evaluativo está basado en los valores en, al menos, cinco aspectos: los valores del investigador, el paradigma elegido para guiar la investigación, la teoría que fundamenta la recogida, análisis e interpretación de los datos, el contexto y la congruencia o conflictividad de todos los anteriores.

Por otra parte, el enfoque comunitario, influido por el movimiento de Salud Mental Comunitaria, que se basa en los planteamientos psicodinámicos y en la anti psiquiatría, da importancia al estudio del comportamiento en su contexto. La intervención debe producirse en el entorno natural de la persona, del modo más rápido y concreto posible, por lo que la evaluación debe tener en cuenta las distintas situaciones del entorno (familia, comunidad, ámbito escolar y profesional, amigos, etc.) y los diferentes requerimientos sobre la conducta del sujeto.

Este enfoque ecológico ha tenido su influencia en la evaluación educativa, que se caracteriza por (Ainscow, 1988):

- ✓ Reconocer la complejidad de la vida en el aula y la importancia de su evaluación y registro.
- ✓ Utilización de los métodos de evaluación naturales para obtener información: observación informal, cuestionamiento y discusión. La clave no es la adopción de nuevas técnicas o tests sino trabajar directamente con el alumno en el aula.
- ✓ Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno y estudiar individualmente sus dificultades.
- ✓ Analizar aspectos personales y contextuales, así como la interacción entre ambos.
- ✓ La evaluación debe descansar firmemente en los profesores del aula. Ellos son los que mejor pueden evaluar el progreso del aula.

2.5.2. Modelo ecológico y concepto de deficiencia

2.5.2.1.- La teoría ecológico-evolutiva

Ammerman, (1997) adapta la teoría evolutiva de Bronfenbrenner a las personas con deficiencias. Esta teoría destaca cuatro componentes esenciales en el desarrollo de la persona: persona, contexto, proceso de interacción y tiempo. En el campo de la discapacidad, los mayores avances se han realizado respecto a la persona y contexto, mientras que poco se ha estudiado respecto a los procesos y el tiempo. Bronfenbrenner considera que la persona está influida, a su vez, por cuatro sistemas, cada uno de los cuales está incluido en el otro. Las capacidades y limitaciones que la persona manifiesta en los diferentes momentos de su vida están determinadas e influenciadas por estos sistemas o niveles. Diferencia cuatro niveles:

1) Primer nivel u ontogénico.- Refleja las características del alumno y hace referencia a variables como C.I., discapacidad, apariencia física, temperamento y personalidad. En el caso de la deficiencia mental las deficiencias pueden estar asociadas a aspectos orgánicos.

2) Segundo nivel o microsistema.- Está constituido por la familia. En el caso de la deficiencia mental una baja adaptación familiar a la discapacidad afectará negativamente al desarrollo del niño y a su bienestar psicosocial, y reducirá la capacidad para trabajar y vivir eficazmente en la sociedad.

En los años 60-70, las investigaciones partían del supuesto de que las familias de los niños con deficiencias eran necesariamente disfuncionales; las madres eran consideradas apáticas, deprimidas y anodinas; las familias, sobreprotectoras y asfixiantes; y las tasas de divorcio, mayores.

Actualmente, se considera que las familias con niños deficientes son capaces de afrontar el problema y seguir adelante, aunque haya un aumento de estrés y se requiera a menudo ayuda, asesoramiento y terapia familiar.

Asimismo, existen trabajos sobre malos tratos e indiferencia de los padres respecto a los hijos con discapacidades. Los factores de riesgo de maltrato en niños con discapacidades son :

- ✓ Alteraciones del vínculo familiar.
- ✓ Incremento del estrés.
- ✓ Limitaciones cognitivas y de comunicación.

3) El tercer nivel o ecosistema.- Hace referencia a la comunidad donde viven la persona y su familia. Un ejemplo ilustrativo de cómo el ecosistema puede influir en el desarrollo de una persona son los estudios sobre las relaciones con los iguales.

La aceptación de los iguales es importante para los niños con discapacidades. Los niños pueden ser categorizados en cuatro grupos en función de cómo son percibidos por sus iguales: popular, impopular, controvertido e ignorado. Los niños con discapacidades tienen mayor probabilidad de caer dentro de la categoría de los ignorados. Cuando son pequeños están en clases altamente estructuradas donde los maestros se vuelcan para asegurar su inclusión en las actividades del aula. Pero, cuando llegan a la adolescencia, su aislamiento social se incrementa dramáticamente y su red social disminuye en la misma proporción, por lo que es necesario buscar instrumentos para promover la aceptación social a lo largo del ciclo vital.

Un foco importante de investigación es la renovación de los programas de entrenamiento en habilidades sociales, incorporando otras habilidades que puedan servir para fortalecer las relaciones y favorecer la formación de amistades.

4) El cuarto nivel o macrosistema.- Refleja componentes sociales y culturales más amplios. Un ejemplo de cómo este nivel puede influir en el desarrollo de las personas con deficiencia mental es el estudio de las actitudes sociales hacia estas personas.

La formación de actitudes hacia las personas con discapacidad puede ayudarnos a entender las barreras a las que tienen que hacer frente las personas con discapacidad en la sociedad. La integración escolar tiene como misión combatir los prejuicios negativos que tiene la sociedad sobre de las personas con discapacidad. El entrenamiento en habilidades sociales pretende dotar a las personas con deficiencias de habilidades que les hagan ser percibidas de modo positivo en lugar de negativo, y la integración o inclusión tienen como objetivo relacionar a las personas discapacitadas con las personas normales para que éstas no se formen juicios basados en una información inadecuada.

El estigma social de la discapacidad suele perpetuarse a nivel de macrosistema, mientras que los educadores suelen intervenir a nivel ontogénico y de ecosistema, siendo más difícil actuar a nivel de microsistema y macrosistema.

El modelo ecológico evolutivo tiene una visión dinámica del desarrollo, que se caracteriza por la presencia de factores de flexibilidad y de riesgo. Ambos están relacionados. Los factores de riesgo potencian la posibilidad de obtener pobres resultados; así, la pobreza, los malos tratos infantiles, el entorno poco estimulante y los factores de discapacidad del niño que pueden provocar rechazo social. Los factores flexibles tienen un carácter protector y disminuyen la probabilidad de un desarrollo inadecuado: disponer de apoyos sociales, una educación enriquecedora y servicios educativos apropiados.

Tanto los factores de riesgo como los flexibilizadores pueden ser estables o transitorios. Los factores estables son inalterables; así, la discapacidad congénita. Otros son transitorios o intermitentes y varían tanto en presencia como en intensidad.

Desde este enfoque, las personas se encuentran en un estado de cambio constante, influidas e influyendo en los diferentes contextos y sistemas en los que viven y trabajan. Este cambio es más rápido en la infancia y en la adolescencia.

2.5.2.2. Concepto de deficiencia desde los paradigmas interpretativo y constructivismo crítico

El modelo ecológico incorpora posturas constructivistas, como hemos expuesto en el modelo cognitivo, y también las nuevas posiciones influidas por las aportaciones de metodologías de investigación sociológica y cualitativa alejadas del funcionalismo, como el humanismo, el estructuralismo y el interpretativo, que hacen nuevos análisis del concepto de deficiencia, no entendida como algo inherente al individuo sino como una construcción social de dicho concepto.

Así, el concepto de discapacidad implica una visión particular de organizar el mundo y de contemplar las diferencias individuales que influyen en cómo otros pueden verlas. Se podría resumir estas ideas básicas de la siguiente manera (García, 1995):

- ✓ No existe la discapacidad en el sentido absoluto.
- ✓ La discapacidad es interactiva.
- ✓ Cuando aplicamos el concepto de discapacidad presentamos la situación de una manera particular.
- ✓ El cómo el individuo se define o se ve a sí mismo en relación con la discapacidad está en función de lo que ha construido en interacción.
- ✓ La discapacidad, como constructo específico en educación especial, supone un marco particular de pensamiento para organizar el mundo.
- ✓ La discapacidad es situacional.
- ✓ Los programas de educación especial existen en un contexto amplio: escuelas y sistemas escolares.
- ✓ La discapacidad tiene un significado moral.
- ✓ La discapacidad no es fija, ni dicotomizada, sino fluida y cambiante, y depende de las limitaciones funcionales de la persona así como de los apoyos disponibles en su ambiente (Zola, 1993).
- ✓ Se puede reducir las limitaciones funcionales (la discapacidad de la persona) proporcionando intervenciones, servicios y apoyos centrados en la prevención, en los comportamientos adaptivos, el estatus y el rol (Coulter, 1996).

- ✓ Hay que fomentar en la persona con retraso mental su autoderminación, sus posibilidades y capacidades, la inclusión, la capacitación la igualdad (Luckanson, Schalock, Suell y Spiltalnick, 1996).
- ✓ La evaluación basada en los resultados tiene como objetivo conocer en qué medida se han reducido las limitaciones funcionales y se han mejorado los comportamientos adaptativos, el estatus y el rol de la persona (Schalock, 1995 a).

2.5.2.3. Aportación conceptual del modelo ecológico al ámbito educativo: la necesidad educativa especial

En el campo de la educación especial se sustituye el concepto de hándicap y deficiencia por el de necesidad educativa especial.

Los conceptos de hándicap y deficiencia tienen una clara influencia de los modelos: médico y psicométrico, al considerar que el comportamiento de un sujeto depende de factores internos a la propia persona. Dichos conceptos se refieren a los déficits permanentes. En consecuencia, este planteamiento minimiza las posibilidades del tratamiento, al rechazar la influencia del medio ambiente como configurador del comportamiento humano, y enfatiza el estudio y clasificación de las diversas deficiencias, lo que influye en la organización de la educación especial en centros específicos.

Por el contrario, el concepto de necesidad educativa especial está influido por el modelo ecológico, y se inscribe en otro tipo de organización escolar basado en los principios de normalización e integración y en un diseño del currículo igual para todos los alumnos; la individualización de la enseñanza se hace a través de adaptaciones curriculares desde ese currículo ordinario. Según este modelo el comportamiento es el resultado de factores internos (personales), externos (ambientales) y de interacción entre ambos. Así, el tratamiento y las posibilidades de actuación educativa cobran importancia, dándole un gran protagonismo a la escuela y a los servicios que puede ofertar para atender las necesidades educativas especiales, considerando, a su vez, que éstas pueden tener un carácter permanente o transitorio. Así, se podrán atender adecuadamente necesidades especiales a las que, hasta ahora, no se prestaba atención, porque sólo se consideraban las permanentes.

El concepto de necesidad educativa especial, que se adoptó por primera vez por la legislación inglesa, se ha incorporado también a la legislación española, y es un término utilizado en toda la documentación elaborada por el M.E.C., aunque la Generalitat de Cataluña fue precursora en la utilización de este concepto.

En el informe Warnock (1978) se define la necesidad educativa especial como aquella que requiere:

- ✓ La dotación de medios especiales de acceso al currículo, como equipamiento, instalaciones, recursos y técnicas de enseñanza especiales.
- ✓ La dotación de un currículo especial o modificado.
- ✓ Una atención especial a la estructura social y clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Bremann (1988) considera que existe una necesidad educativa especial cuando hay una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) que afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios todos o algunos de los medios especiales de acceso al currículo (especial o modificado), o unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado eficazmente. La necesidad educativa puede presentarse en cualquier punto

del contínuum que va desde la leve hasta la aguda y puede, además, ser permanente o presentarse en un momento determinado del desarrollo del currículo.

Bremann adopta la clasificación elaborada por Mary Wilson de las necesidades educativas especiales y su relación con el currículo. Distingue:

- ✓ Niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales y emocionales.- Son niños capaces de seguir un currículo escolar normal aunque necesitan un tiempo extra para los aprendizajes específicos que restarán tiempo a los aprendizajes comunes.
- ✓ Niños con desventajas educativas.- El problema fundamental de estos niños es que no están preparados para adaptarse a las tareas de aprendizaje propuestas por la escuela, sus actitudes son inadecuadas y no se ajustan a los valores del centro. El éxito del currículo depende tanto del currículo planificado como del oculto.
- ✓ Niños con dificultades significativas de aprendizaje.- Son niños que necesitan un currículo flexible y unas sólidas técnicas de evaluación.
- ✓ Niños con dificultades emocionales y conductuales.- En estos alumnos se plantean los problemas educativos más graves. El objetivo del currículo es doble: proporcionar una estabilidad emocional, personal y social, y eliminar el retraso educativo.

2.5.2.3.1. Orientaciones del MEC sobre el concepto de necesidad educativa especial

Para el MEC (1992), un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, por causas internas, por dificultades o carencias del entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita -para compensar dichas dificultades- adaptaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.

Dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad.-

Siguiendo a Bremann (1988), se distingue entre las diferencias individuales de aprendizaje, que son inherentes a cualquier alumno y pueden solucionarse por medios ordinarios, y las dificultades de aprendizaje que presenta un alumno con necesidades educativas especiales, que no pueden resolverse sin ayudas o recursos extra, bien sean educativos, psicológicos o médicos.

El criterio fundamental que se ha de utilizar para determinar si un alumno presenta más dificultades de aprendizaje que los compañeros de su edad ha de basarse en el hecho de que el mismo profesorado, individual o colectivamente, haya puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, más tiempo, etc.) y considere que, a pesar de esto, el alumno necesita una ayuda extra para resolver las dificultades. Para tomar esta decisión, que es compleja y delicada, se aconseja la intervención de los equipos interdisciplinarios del sector o de los orientadores de centro.

Así pues, sólo se consideran alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que, una vez agotadas las medidas anteriores, hayan sido evaluados de esta manera en el dictamen de escolarización, que con esta finalidad habrán de realizar los equipos interdisciplinarios del sector o los orientadores de los centros de educación secundaria.

Hacen referencia a los aprendizajes comunes para su edad, expresados en el currículo escolar, supone adoptar el principio de normalización que ha de presidir la acción educativa y tener en cuenta no sólo las dificultades propias de un déficit sino también las dificultades, que sea cual sea su etiología, hacen que la respuesta educativa adecuada para la mayoría sea para ellos inadecuada o insuficiente.

También permite no solamente conocer la distancia que separa a estos alumnos de sus compañeros, sino también tener presentes los aprendizajes básicos que hace falta seguir mediante la realización de las modificaciones curriculares oportunas. De esta manera, es más fácil asegurar que no se renuncia, a priori, a determinados aspectos que estos alumnos, a pesar de sus dificultades, podrían conseguir. Se pretende, en definitiva, aumentar el grado de expectativas respecto a sus posibilidades.

Interpretación de las necesidades educativas especiales

Las dificultades del aprendizaje se interpretan de una manera interactiva y relativa.

Interactiva, en el sentido de que las dificultades del aprendizaje no se encuentran sólo en el alumno sino que son también deficiencias del entorno educativo, y dependen tanto de las características personales como del entorno.

Desde esta visión interactiva, la escuela tiene un mayor compromiso para buscar una respuesta que pueda eliminar, paliar o compensar estas dificultades. La evaluación y la intervención tienen un carácter más global y no se centra sólo en el alumno sino también en el contexto en que se desarrolla su proceso de aprendizaje.

Relativa, en el sentido de que las necesidades educativas especiales varían en función de las características de la respuesta educativa que se ofrece en el contexto educativo.

Cuando más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las necesidades educativas especiales del alumno. Estas necesidades no pueden establecerse con carácter definitivo ni de una forma determinada ya que varían de acuerdo con las oportunidades que ofrece el contexto de enseñanza aprendizaje a lo largo de la escolarización.

Se puede hablar de necesidades especiales que se derivan directamente de la problemática del alumno (causas internas, deficiencias del entorno socio-familiar o historia de aprendizaje desajustada) y de la dimensión real que adquieren estas necesidades de acuerdo con el contexto educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dependiendo de las características del contexto y de la respuesta educativa, algunas necesidades derivadas de su problemática pueden compensarse, relativizarse o acentuarse.

Adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares significativas

Las adaptaciones para compensar las dificultades de los alumnos con necesidades educativas especiales pueden ser:

a.- Adaptaciones de acceso al currículo.- Son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, o de comunicación, que facilitarán que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda desarrollar el currículo ordinario, o si es necesario, el adaptado.

b.- Adaptaciones curriculares.- Son modificaciones que se hacen, a partir de la programación, en los objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales.

Las adaptaciones de acceso pueden ser:

- ✓ Espacios.- Condiciones de acceso, sonorización y luminosidad para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, la movilidad y la autonomía.
- ✓ Materiales.- Adaptación de materiales de uso común y/o provisión de instrumentos específicos que pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y compensar las dificultades: mobiliario, materiales y equipamientos específicos o ayudas técnicas para el desplazamiento, visión o audición.
- ✓ Comunicación.- Aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo del lenguaje oral.

Las adaptaciones curriculares se pueden agrupar en torno a dos grandes bloques:

- ✓ Adaptaciones relativas a qué enseñar.
- ✓ Adaptaciones relativas a cómo enseñar y evaluar.

Las adaptaciones curriculares son relativas y cambiantes, y forman un contínuum que va desde los ajustes poco significativos del currículo común a las modificaciones más significativas, y de ajustes temporales a modificaciones más permanentes.

Las adaptaciones curriculares no significativas las pueden necesitar alumnos con necesidades educativas especiales o sin ellas. No afectan a las enseñanzas básicas del currículo oficial y son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza.

Las adaptaciones curriculares significativas son modificaciones que se hacen desde la programación e implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Las adaptaciones curriculares significativas alejan al alumno de planteamientos curriculares establecidos por el centro y de las enseñanzas consideradas básicas para todo el alumnado de un determinado ámbito territorial.

Aprendizajes esenciales o nucleares

Tienen un carácter más general y se aplican a un mayor número de situaciones; son necesarios para aprender otros contenidos y continuar progresando en el conocimiento de cada área curricular; tienen una mayor aplicación en la vida social y se pueden tomar como criterios de evaluación los determinados por la Administración educativa.

En el marc curricular per l'enseynament obligatori de la Generalitat de Catalunya (1986) y el proyecto de la reforma del M.E.C. (1987), las necesidades educativas especiales se clasifican en:

1.- Necesidades educativas que requieren modificaciones curriculares en el apartado del qué enseñar (objetivos y contenidos).-

a) Adecuaciones en la temporalización y/o secuenciación de objetivos y contenidos.- En cuanto a la temporalización, en el diseño curricular base de la educación primaria se distinguen dos tipos:

- ✓ Adaptación temporal poco significativa, en la que el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de los compañeros pero dentro del mismo ciclo.
- ✓ Adaptación temporal significativa, en la que el alumno consigue los objetivos propuestos, pero en el ciclo siguiente.

b.- Adecuaciones en la priorización de determinados objetivos y contenidos.- Algunos alumnos necesitan acceder prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos desestimando otros de manera más o menos permanente. Esto puede significar:

- ✓ Dar más tiempo a los objetivos, áreas o contenidos que se priorizan.

- ✓ Dar más importancia a alguno de estos elementos y, sin dejar de trabajar el resto, no considerarlos como criterio de promoción.
- ✓ Adecuaciones en cuanto a elaboración de objetivos y contenidos alternativos o complementarios.

2.- Necesidades educativas que precisan adecuaciones curriculares en el apartado del cómo enseñar.-

- El marc curricular per l'ensenyament obligatori de la Generalitat de Catalunya distingue las siguientes adecuaciones:

- ✓ Provisión de situaciones educativas específicas.
- ✓ Provisión de recursos personales específicos.
- ✓ Provisión de materiales específicos.
- ✓ Provisión de condiciones especiales de acceso físico a la escuela.

- El diseño curricular base de la educación primaria M.E.C. distingue las siguientes adecuaciones:

- ✓ Medios personales: logopedas, profesores de apoyo, fisioterapeutas, miembros del equipo psicopedagógico, etc.
- ✓ Medios ambientales: materiales e instrumentos necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Condiciones de acceso físico a la escuela: eliminación de las barreras arquitectónicas en los centros escolares.

La adopción del término necesidades educativas especiales no está exento de problemas. Así:

- ✓ La vaguedad del término hace necesario recurrir a nuevos conceptos para su comprensión.
- ✓ La amplitud del término: la educación especial pasó de atender un 2% de alumnos con necesidades permanentes a un 20% con necesidades educativas especiales.
- ✓ La no diferenciación de los problemas que son responsabilidad de la escuela y los que son ajenos a ella.
- ✓ Da una visión demasiado optimista de la educación especial.

2.5.3. Aportaciones del modelo ecológico al campo de la evaluación en educación especial

En el modelo ecológico la evaluación abandona el enfoque mecanicista para adoptar un enfoque organicista y holístico, basado en evaluaciones dinámicas y constructivistas y en conceptualizaciones ecológicas: información sobre el contexto del aula (Fraser, 1986 ; Roberston, 1981 y Ysseldyke y Christenson, 1989), la observación de las interacciones en la clase (Tikunoff, 1979; Doyle, 1986 y Delamont, 1984), la recogida de datos en ambientes organizativos más amplios (Taylor y Bodgan, 1986), la autoevaluación de los profesores (Haergreaves y otros, 1984), los perfiles de los alumnos (Lloyd y Jones, 1986) y la participación de los propios alumnos en el diagnóstico (Gersch, 1987).

Este enfoque se basa en los siguientes supuestos (Heshusius, 1991):

- ✓ Los indicadores válidos del aprendizaje son los que son el resultado de auténticos procesos de aprendizaje. El significado y el contexto son cuestiones centrales en todo aprendizaje y, por tanto, en la evaluación.
- ✓ Los datos objetivos y cuantificables no son válidos para una adecuada evaluación.
- ✓ El auténtico aprendizaje se rige por los principios de auto organización y autorregulación del alumno, y por la forma como se relaciona con su entorno.
- ✓ El auténtico aprendizaje se expresa de muchas formas, en contextos y niveles diferentes (cinético, intuitivo, artístico, etc.), por lo que son necesarios multitud de datos y recursos para poder evaluarlo.
- ✓ Los errores de los alumnos son intrínsecos al aprendizaje y valorables; constituyen un instrumento para entender al alumno y descifrar los significados y la estructura interna de los pensamientos y sentimientos del mismo.
- ✓ Existen muchas respuestas válidas a preguntas y problemas. Imponer un tipo de respuestas constituye una construcción artificial del conocimiento.
- ✓ El aprendizaje se da a menudo como un compromiso social, por lo que la evaluación debe reflejar la naturaleza social del aprendizaje.
- ✓ El auténtico aprendizaje no ocurre de una manera lineal y progresiva; en consecuencia, los resultados pueden ser variables y la evaluación debe adaptarse a esa variabilidad.

A continuación vamos a describir las aportaciones del constructivismo y de la evaluación basada en el currículo a la evaluación de los alumnos con n.e.e. desde un enfoque ecológico, así como a la evaluación de los programas de educación especial.

La evaluación basada en el currículo no tiene su origen en el modelo ecológico, sino en el conductista; no obstante, algunos enfoques de esta evaluación han abandonado el modelo conductista y han derivado hacia el ecológico; así, el de Sabaté, Carrascosa y Verdugo (1991), adoptado en las orientaciones del M.E.C. a partir de la LOGSE que puede considerarse ecológico, aunque con una fuerte influencia de enfoques psicológicos.

2.5.3.1. La evaluación y el constructivismo

Muchas de las teorías cognitivas, especialmente las de la modificabilidad cognitiva, son la base del constructivismo cuando se aplican a la enseñanza y son la base teórica del modelo ecológico. Los principios comunes a todas las teorías que componen el constructivismo son (Harris y Graham, 1994) :

- ✓ Construcción activa del conocimiento del niño.
- ✓ Conocimiento interiorizado ayudado por otros, en lugar de un aprendizaje pasivo y de la consideración del sujeto como reactivo.
- ✓ Sujetos activos y autorreguladores que construyen el conocimiento en un desarrollo adecuado e interactuando con el mundo percibido.
- ✓ El conocimiento previo y la experiencia son el punto de arranque de nuevos aprendizajes. La participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje le permite tener un conocimiento más profundo y aplicar los aprendizajes.

- ✓ Se rechaza los aprendizajes de destrezas en una secuencia lineal, así como que las destrezas básicas sean un prerrequisito para avanzar en el aprendizaje y en el pensamiento de alto orden.
- ✓ El aprendizaje es una actividad social que debe desarrollarse en contextos funcionales, significativos y auténticos.
- ✓ La función del maestro es ayudar al alumno a construir un conocimiento profundo más que proporcionar conocimientos e información.

Estas ideas suponen una nueva manera de diagnosticar a los alumnos con necesidades educativas especiales (Meltzer y Reid, 1994). Los métodos clásicos de evaluación se basaban en los tests estandarizados, que medían destrezas aisladas y el tiempo de reacción, más que una verdadera conducta, y realizaban una interpretación cuantitativa de dicho proceso. Estos tests están siendo sustituidos por métodos de medición centrada en el aula, que proporcionan información al maestro para ayudarle en los procesos de instrucción. Estos procesos se caracterizan porque:

- ✓ Son métodos de medición orientados hacia el proceso, que identifican las necesidades del alumno en los aspectos cognitivos, afectivos, de socialización, aprendizaje y comportamientos en los diversos contextos de sus vidas.
- ✓ Proporcionan un conocimiento de los procesos del alumno en relación con el currículo.
- ✓ Los datos se utilizan para planificar la enseñanza.

Para Winograd, Paris y Bridge (1991), las diferencias que existen entre la evaluación educativa tradicional y la constructivista son:

| Evaluación tradicional | Evaluación constructivista |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Identifica los niveles instructivos de cada alumno. - Toma decisiones sobre la promoción del alumno - Cumple con las normas de la administración educativa | <ul style="list-style-type: none"> - Identifica los aspectos más fuertes del alumno. - Determina si el alumno está preparado para aprender mediante la interacción con los adultos o con otros. - Determina qué cuestiones deben fomentarse para que el estudiante progrese adecuadamente. |

La evaluación educativa constructivista es *dinámica y multidimensional* (tiene en cuenta la interacción entre cognición, motivación, auto concepto y aprendizaje); *se centra en los procesos metacognitivos y las estrategias de aprendizaje* y tiene en cuenta *la interacción entre desarrollo y currículo e integra la medición con la instrucción* (Meltzer y Reid, 1994).

La evaluación es dinámica.- Los constructivistas (Vygostsky) reconocen que el proceso de aprendizaje se produce en el contexto social; que los alumnos pueden aprender a ser más eficaces; que el aprendizaje es flexible; y que el proceso de evaluación, más que predecir el futuro del aprendizaje del alumno, debe servir para planificar más eficazmente la enseñanza.

Asimismo, las corrientes interactivas dentro del constructivismo (Feuerstein, Rand, Jensen, Haywood, Campione y Brown) incorporan a la medición situaciones de test-entrenamiento-test, dan más importancia a la medición de los procesos de percepción, pensamiento, resolución de problemas y aprendizaje, que al resultado final, y especifican los obstáculos para el aprendizaje e intentan definir las condiciones que favorecen un mayor rendimiento.

Ejemplos de evaluación dinámica son *la medición asistida y la enseñanza recíproca* (Palincsar, Synder, Steven, 1993). En la medición asistida se utiliza una serie de tareas de aprendizaje y transfer específicas relacionadas con lo que se exige al alumno en la clase; su objetivo es medir la instrucción que precisa un alumno para aprender un conjunto de reglas y aplicarlas a tareas concretas, y utiliza medidas sistemáticas para determinar la ayuda que necesitan los estudiantes. En la enseñanza recíproca la medición se realiza en una situación de grupo, donde cada estudiante toma la iniciativa en un aspecto de la discusión; se intenta a través de estas participaciones ver la comprensión, el conocimiento, la capacidad de resumir y de predecir del alumno en las áreas de lectura, matemáticas, ciencias naturales y sociales.

La evaluación es multidimensional.- Las teorías constructivistas actuales dan importancia al papel de las estrategias cognitivas, del auto concepto y de la motivación en el rendimiento académico.

Desde pequeño el niño comienza a analizar las razones de sus éxitos y fracasos y construye teorías acerca de su propia competencia. Estas teorías se manifiestan en las evaluaciones que hace de sus habilidades para resolver tareas particulares y, además, en su construcción influyen los comentarios de los maestros y la comparación con sus iguales.

En la actualidad, en el campo de las necesidades educativas especiales se están dando mucha importancia a la investigación de los factores motivacionales. Por los resultados de estos trabajos podemos concluir que los estudiantes que creen que sus dificultades son causadas por la falta de habilidad y por factores que están fuera de su control son menos activos en la utilización de estrategias de resolución de problemas y evitan cambiar de actividad por temor a fracasar, debido a su historia de aprendizaje ayudado y por los resultados escolares negativos.

Existen pocos instrumentos para medir los factores motivacionales. Se han desarrollado cuestionarios de investigación que han incorporado aspectos como la autoestima y autoeficacia en situaciones de grupo, pero no están adaptados a niños con n.e.e. Entre estos cuestionarios podemos señalar el SSRS, “self-report system”, que mide las autopercepciones de los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje en cuatro áreas: lectura, escritura, ortografía y matemáticas. En cada área se mide el uso de estrategias, organización, autocontrol y autoeficacia.

La evaluación se centra en los procesos metacognitivos y estrategias de aprendizaje.- La mayoría de los teóricos actuales consideran que el pensamiento está compuesto de estrategias ejecutivas y autorreguladoras, es decir, tipo de estrategias utilizadas, conocimiento adecuado de las mismas por parte del alumno, comprensión del valor de éstas y reconocimiento del esfuerzo realizado para su utilización.

Para evaluar estas estrategias autorreguladoras en alumnos con n.e.e. se han desarrollado pocos instrumentos. Entre ellos podemos destacar el IRA (Index of reading awareness) y el SPES (Surney of problem-solving and educational skill).

El SPES (Meltzer, 1987) es un sistema preliminar de evaluación del uso de estrategias por estudiantes entre 9 y 15 años. Utiliza un sistema de medición dinámica y se basa en modelos teóricos dinámicos sobre la inteligencia. Su objetivo es identificar cómo resuelven los problemas los estudiantes y las estrategias de planificación y reconocimiento de errores y de autocorrección que utilizan. Consta de dos componentes: el SPRS, que mide las destrezas de resolución de problemas en tareas no educativas, y el SEDS, que mide destrezas en tareas educativas.

La evaluación tiene en cuenta la interacción entre el desarrollo y el currículo.- El rendimiento de un alumno es el resultado de la relación entre el nivel de desarrollo cognitivo y las exigencias del currículo. Entre los instrumentos que pretenden medir esta relación destacamos: la evaluación carpeta

o portafolios y la investigación acción (Paris, 1993). A través de la evaluación carpeta o portafolios podemos medir las percepciones y motivaciones de los estudiantes, los procesos y estrategias utilizadas, las situaciones de aprendizaje y su rendimiento. Se puede utilizar en todas las áreas de conocimiento y tiene en cuenta el interés del alumno, la comprensión, la planificación, la autocorrección y la cooperación con sus iguales. Este sistema de evaluación se realiza sobre una selección de trabajos del alumno que son reflejo de su aprendizaje.

En el modelo de investigación en la acción o maestro investigador, los profesores identifican los problemas de la clase y de los estudiantes; recogen datos para investigar la realidad y sus percepciones; y se relacionan con otros maestros para colaborar en el análisis, desarrollar soluciones, examinar los efectos de sus intervenciones y analizar estas intervenciones como necesidades. El ciclo es continuo. El constructivismo y este método coinciden cuando el maestro se preocupa por las bases del conocimiento y por la comprensión de las tareas y contenidos. Este instrumento incorpora la medición dentro del aula y permite descubrir los aspectos positivos del estudiante e identificar las posibilidades de su aprendizaje.

La evaluación integra la medición con la instrucción.- Loyd y Blandford (1991) señalan cuatro puntos en los que la medición y la instrucción se relacionan:

- ✓ Identificación de las áreas en que se necesita una mayor instrucción.
- ✓ Determinación del punto de partida para la instrucción.
- ✓ Determinación del método instructivo que debemos utilizar.
- ✓ Evaluación del éxito en la instrucción.

Estos cuatro objetivos pueden conseguirse cuando instrucción y evaluación están unidos. Un intento de unir la instrucción y la evaluación es la evaluación basada en el currículo, cuyo objetivo es proporcionar datos que puedan ser utilizados para modificar los objetivos y los métodos de enseñanza a fin de que se adecúen al rendimiento del alumno. En esta evaluación se tiene en cuenta: la calidad del currículo, la de los métodos de enseñanza, y el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con el grupo de compañeros, ya que la evaluación basada en el currículo considera que las deficiencias del aprendizaje no son inherentes al estudiante, sino que representan una discrepancia entre el rendimiento del alumno con respecto a sus compañeros.

2.5.3.2. La evaluación basada en el currículo

La evaluación basada en el currículo es la opción elegida en nuestro sistema educativo a partir de la LOGSE; el modelo para la identificación de las n.e.e. y la evaluación de las mismas es el sugerido por Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo (1991).

A continuación vamos a hacer una revisión de las diferentes propuestas de evaluación basada en el currículo, aunque algunas no se pueden identificar con el modelo ecológico, ya que tienen una fuerte influencia del modelo conductista.

La evaluación basada en el currículo supone la reducción de la confianza depositada en los tests psicométricos, dando más importancia a la evaluación individual y continuada hecha por el profesor sobre habilidades académicas funcionales y sociales, junto con la toma de consideración de otros aspectos contextuales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación basada en el currículo (EBC) es un término utilizado en EE.UU. desde finales de los años setenta. Une las propuestas del análisis conductual aplicado, la teoría de la construcción de

tests, el desarrollo y evaluación del currículo y la enseñanza de la precisión; está influida por los modelos ecológicos y por los supuestos de la psicología educativa e instruccional y de la psicología social de la educación.

La evaluación curricular incluye la evaluación del alumno y su competencia curricular, la evaluación del contexto de aprendizaje y la interacción del alumno con esa situación. Esta evaluación tiene como objeto la medición frecuente y directa del rendimiento del alumno respecto a los objetivos secuenciales organizados y derivados del currículo usado en el aula; pertenece a la llamada evaluación formativa y consiste en el registro continuo de la conducta del alumno. Lo más importante es asignar con precisión al alumno el nivel de instrucción en el que puede tener éxito y rendimiento. El éxito es fundamental para la EBC.

Para Deno (1987), la EBC es el conjunto de procedimientos de medida basado en la observación directa y en el registro del rendimiento de un alumno respecto al currículo escolar a fin de recoger información para la toma de decisiones sobre la instrucción.

Las prácticas preferidas en la evaluación educativa son (Reynols y Birch, 1988):

- ✓ El diagnóstico y la clasificación deben estar orientados a la mejora de la instrucción, es decir, deben basarse en el currículo, frente a los anteriores sistemas que estaban orientados a la etiología y al pronóstico.
- ✓ La mayoría de las categorías de excepcionalidad están reconocidas como conveniencias administrativas y específicas para la educación.
- ✓ El diagnóstico es principalmente dimensional, preservando todos los datos relevantes de evaluación, en vez de ser categórico y tipológico.
- ✓ La evaluación está basada directamente en las necesidades educativas y la clasificación se hace también en función del contexto educativo del niño.
- ✓ Los alumnos deficientes ligeros son educados teniendo en cuenta una evaluación y planificación no categórica.
- ✓ Los profesores de educación especial, sin especialización por categorías, trabajan en aulas integradas para mejorar los servicios de un mayor número de alumnos con necesidades especiales.

El enfoque de la evaluación basada en el currículo se caracteriza por (Carrascosa, Rodríguez y Verdugo, 1991):

- ✓ Delimitar las necesidades educativas de los sujetos.
- ✓ Las necesidades educativas parten de un enfoque interactivo (alumno-situación de aprendizaje).
- ✓ Las necesidades educativas deben ser valoradas por el propio maestro, en coordinación con otros profesionales (profesores de apoyo y equipos interdisciplinarios).
- ✓ La valoración se hace en función de la propuesta curricular para todos los alumnos y las adaptaciones individuales que requiera.
- ✓ Se evalúa tanto la situación de aprendizaje como al alumno.
- ✓ Se evalúa para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas.
- ✓ Se evalúa al alumno en clase y la situación de aprendizaje.

- ✓ La respuesta educativa que se proporciona al alumno es el programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades.
- ✓ La adaptación curricular requiere la coordinación y colaboración de todos los profesionales.
- ✓ Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos los alumnos.
- ✓ Las ayudas benefician a todos los alumnos en mayor o menor grado.

La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el tutor en coordinación con otros profesionales.

La evaluación basada en el currículo tiene varios enfoques y se ha desarrollado por autores que trabajan con alumnos con dificultades del aprendizaje. Entre los **modelos**, podemos señalar:

La EBC-DI: Evaluación basada en el currículo para el diseño de la instrucción (Gickling y otros, 1981 y 1985).-

Parte de la idea de que las condiciones óptimas del aprendizaje son aquéllas en que las tareas instructivas presentan un cierto margen de desafío para el alumno, pero están adecuadas a su nivel de habilidades a fin de que tenga éxito en resolverlas.

El objetivo es controlar la proporción entre lo conocido (aquello que el estudiante responde correctamente) y lo desconocido (aquello que el estudiante responde incorrectamente o duda). De esta manera, se espera que los alumnos puedan dominar con éxito la extensión y secuencia del currículo en el aula.

La EBC-DI pretende que el alumno genere una conducta productiva ya que permite: la observación del proceso utilizado por los estudiantes para responder correcta o incorrectamente, la utilización de pruebas construidas en poco tiempo aunque el tiempo de corrección es mayor y menos fiable, y dar respuestas nuevas o creativas a los problemas.

La EBC-DI sigue un modelo de evaluación conductual que se caracteriza por una medición directa y específica de las conductas académicas de cada alumno y la inferencia respecto a los datos obtenidos.

EBC-RC: Evaluación basada en el currículo, referida a criterios (Idol/ Blakenship, 1985).-

Pretende la medición frecuente y directa del rendimiento de un alumno en series de objetivos secuencialmente organizados y derivados del currículo usado en el aula, con el objeto de planificar la enseñanza.

Cada objetivo instructivo se traslada a un test de rendimiento que representa el contenido tratado. La puntuación obtenida refleja el dominio o no del objetivo. Estos tests están referidos a criterio y construidos por el maestro. Utilizan respuestas de selección más que productivas. Las ventajas de las respuestas tipo son la facilidad para ser puntuadas y la rapidez en su ejecución; las desventajas, el construir tests más sofisticados y necesitar más tiempo para su elaboración.

MBC Medida basada en el currículo (Deno, 1987).- Parte de los siguientes supuestos:

- ✓ Los problemas de los alumnos se plantean cuando existe una discrepancia entre lo que se espera y lo que ocurre, es decir, cuando el alumno no rinde al nivel esperado. Las dificultades o deficiencias son situacionales y no un problema interno del alumno.
- ✓ Existe un grupo de alumnos cuyas diferencias entre lo que se espera y lo que se consigue son tan significativas que puede no ser recomendable seguir los programas generales a no

ser que se modifiquen. Es un juicio de valor determinar cuándo las discrepancias son tan severas que requiera servicios especiales.

- ✓ La solución eficaz de los problemas requiere que los responsables de la acción educativa desarrollen planes de acción para resolverlos.

Este modelo, en vez de decidir el nivel instructivo y el contenido curricular a enseñar, se utiliza para evaluar los efectos de los programas; todas las intervenciones hay que tratarlas como hipótesis evaluables de manera formativa: las intervenciones que son validadas se mantienen y las que no, se descartan y modifican.

VBC, Valoración basada en el currículo (Howell y Morehead, 1987).-

El principio del que se parte es evaluar lo que se enseña y enseñar lo que se evalúa. Por lo tanto, se hace corresponder directamente la enseñanza y la evaluación como aspectos indisolubles del proceso de aprendizaje escolar. La VBC se centra en las habilidades básicas (lectura, escritura, matemáticas), pero también se utiliza en las áreas de habilidades sociales, lenguaje oral y estrategias de aprendizaje.

Esta evaluación está basada en el análisis de tareas, que da gran importancia a los errores del alumno. Las tareas curriculares son habilidades subcomponentes que los alumnos deben aprender para realizar con éxito la tarea. Se determina los subcomponentes esenciales de una tarea y se evalúa el rendimiento del alumno en los mismos. Se analizan los errores cometidos por el alumno, se identifican las habilidades que el alumno no posee y se incluyen en un plan de intervención.

La VBC se realiza en cuatro fases:

- ✓ Encontrar hechos.- El objetivo de esta fase es obtener información sobre el nivel general de rendimiento académico del alumno. Pueden utilizarse tests referidos a normas, tests informales confeccionados por el profesor, observaciones directas y tareas escolares.
- ✓ Establecer hipótesis.- El análisis de los errores cometidos durante la fase anterior permite plantear hipótesis explicativas de las causas del rendimiento inadecuado del alumno.
- ✓ Observación/evaluación (evaluación a nivel específico).- Las hipótesis formuladas en la primera fase se evalúan con una evaluación específica de nivel o sondeo. Los tests específicos se desarrollan a partir de los objetivos instructivos a corto plazo del currículo.
- ✓ Toma de decisiones.- El rendimiento del alumno se compara con las explicaciones realizadas en la segunda fase. Si la hipótesis es correcta, la tarea curricular se incluirá como un objetivo instructivo para el alumno. Si la hipótesis es incorrecta, el ciclo de las fases 1 a 3 se repite hasta identificar las causas del fracaso.

Entre las características comunes a estos modelos encontramos (Frisby, 1987):

- ✓ La evaluación del alumno se realiza sobre los materiales instructivos del aula.
- ✓ Las mediciones sobre el contenido curricular son frecuentes y repetidas.
- ✓ Los datos se presentan en gráficas para comprobar el progreso del alumno.

Las cuestiones básicas que plantean estos sistemas de evaluación son (Rosenfield y Huralt, 1990):

- ✓ ¿Qué quiere el maestro que desarrolle el alumno en la tarea instructiva?
- ✓ ¿Qué conceptos, estrategias, habilidades, procedimientos o conocimientos quiere el profesor que adquiera y desarrolle el alumno?

- ✓ ¿Qué discrepancia existe, si hay alguna, entre los resultados que el profesor ha previsto y aquéllos que el alumno ha conseguido?
- ✓ Si existe discrepancia, ¿qué competencias previas (estrategias, habilidades, conceptos, conocimiento, etc.) necesita el alumno conseguir? ¿Cuáles tiene? ¿Cuáles le faltan?
- ✓ ¿Las tareas o experiencias de aprendizaje se corresponden con las habilidades del alumno y sus necesidades de aprendizaje?
- ✓ ¿Se presenta la instrucción de modo que el alumno aprenda eficazmente? ¿Se aprovecha el tiempo al máximo?

Las diferencias entre los cuatro modelos analizados son:

- ✓ Todos pretenden planificar la instrucción, y la evaluación se realiza al comienzo de la instrucción, excepto el modelo MBC (Deno) que tiene como objetivo supervisar el progreso del estudiante mediante la evaluación y ésta tiene lugar después de la instrucción.
- ✓ El EBC-DI se utiliza para controlar indirectamente el progreso académico por medio del tiempo dedicado al aprendizaje académico; el MBC también puede ser utilizado para la selección de los alumnos, la elección del tipo de emplazamiento y la evaluación del programa.
- ✓ El modelo EBC-DI y el MBC utilizan respuestas de producción, mientras que el VBC y el EBC-RC utilizan respuestas diversas, destacando las de selección.
- ✓ El progreso del alumno se supervisa en todos los casos a corto plazo, excepto el MBC que lo hace a largo plazo. El MBC considera que cada programa es una hipótesis evaluable que requiere confirmación o negación tras un periodo de tiempo de aplicación.
- ✓ La validez de contenido es el criterio esencial en los modelos EBC-DI, EBC-RC y VBC. La validez de constructo está también presente en el EBC-DI y el MBC.

El modelo de Salvia y Hugues, 1990 (modelo integrador).-

En su libro "Evaluación basada en el currículo. Evaluar lo que es enseñado", los autores presentan un enfoque integrador producto de influencias diversas: análisis conductual aplicado, análisis curricular, evaluación basada en el currículo, aprendizaje de dominio, enseñanza de precisión y teoría de la construcción de tests.

La evaluación educativa debe tener siete características para ofrecer información precisa en los procesos de toma de decisiones educativas respecto a los alumnos:

- ✓ Estar relacionada con el currículo. Primero hay que determinar el currículo y luego evaluar el rendimiento del alumno.
- ✓ Debe realizarse una medición directa del rendimiento del alumno. Cuando no puede realizarse una medición directa, por ser competencias asociadas con procesos internos (lectura comprensiva), se debe procurar no hacer inferencias.
- ✓ Evaluación del progreso en objetivos específicos y en metas generales.
- ✓ Evaluación continua para comprobar el aprendizaje del alumno y su mantenimiento. Los materiales deben ser adecuados a esta evaluación continua.
- ✓ Debe aportar datos relevantes para modificar la instrucción del alumno.

- ✓ Debe ser fiable para que permita generalizar los datos de un material a otro, de un observador a otro, o de un momento o tiempo a otro.
- ✓ Debe ser sensible a los pequeños cambios, que son importantes en el rendimiento del alumno.

El modelo consta de ocho pasos; las decisiones en cada paso afectan a los restantes. Es pues un modelo interactivo y dinámico, ya que las decisiones, tomadas en cada paso, pueden ser modificadas por decisiones tomadas en otros y también según vayan desarrollándose la enseñanza y la evaluación.

Los pasos son:

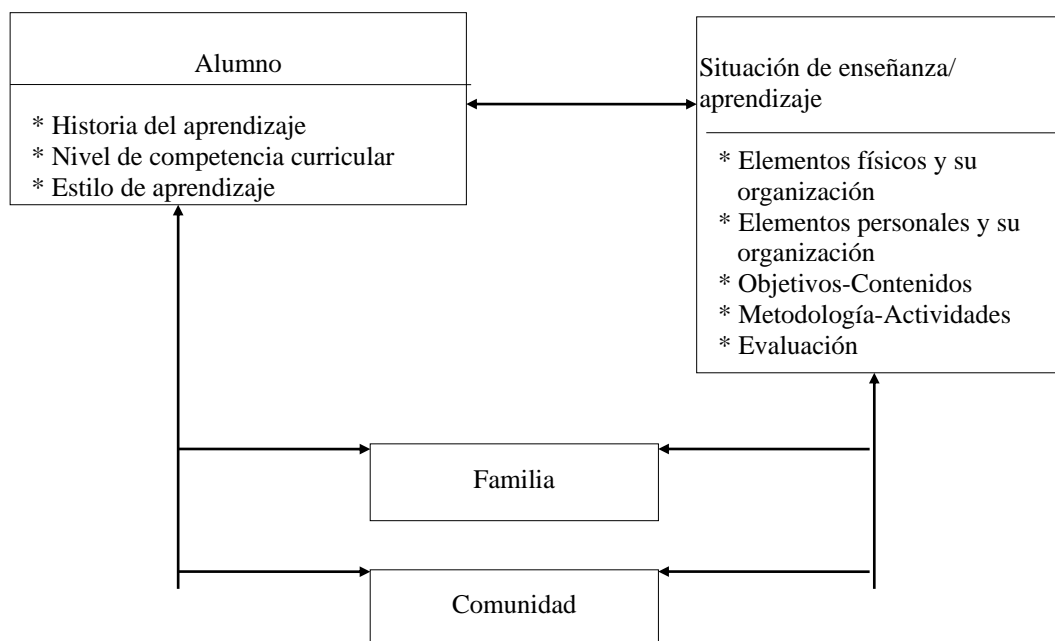
- ✓ Especificar las razones para la evaluación.- La evaluación debe hacerse en función de una razón determinada y de unos objetivos. Los datos obtenidos sirven para decidir qué enseñar, cómo enseñar y dónde enseñar, ubicar a los alumnos en el currículo y supervisarlos, también pueden servir para tomar decisiones sobre los servicios de apoyo educativos complementarios al aula, clasificación del alumno y ubicación escolar.
- ✓ Analizar el currículo.- El análisis del contenido curricular es necesario para determinar qué se debe enseñar al alumno y qué le ha sido enseñado. Se debe analizar los niveles o componentes de currículo. Cuando se habla de niveles nos referimos al aspecto cognitivo (conocimiento, comprensión aplicación, etc.), conductual (adquisición, generalización y mantenimiento) y extensión o dominio de material. Cuando se habla de componentes, se hace referencia a las partes del currículo.
- ✓ Formulación de objetivos conductuales.- Descripción de lo que los alumnos han aprendido.
- ✓ Desarrollo de procedimientos adecuados de evaluación.- El profesor debe decidir cuándo y de qué manera será medido el aprendizaje y el rendimiento del alumno, y desarrollar instrumentos adecuados de evaluación. Los instrumentos pueden ser diversos (tests, pruebas, observaciones sistemáticas) así como situaciones estructuradas o no estructuradas.
- ✓ Los cuatro pasos siguientes hacen referencia a recoger, resumir, mostrar e interpretar datos. Las gráficas y las tablas son los procedimientos para mostrar los datos; las gráficas son muy útiles ya que proporciona un feedback visual al alumno.

El modelo de Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo (1991)

El modelo propuesto por estos autores se desarrolla a partir de la reforma educativa puesta en marcha en España, y parte de una concepción interactiva del proceso educativo y del concepto de necesidad educativa especial propuesta por la legislación española que hemos desarrollado anteriormente.

Para estos autores la evaluación curricular debe analizar qué es capaz de hacer un alumno, de manera que podamos determinar sus necesidades educativas y el ajuste que necesita en la respuesta educativa. Un buen ajuste requiere una buena evaluación curricular.

Se Incluye en esta evaluación tanto elementos referidos al propio alumno (historia de aprendizaje, competencia curricular y estilo de aprendizaje) como la situación de enseñanza-aprendizaje en la que está integrado (recursos personales, materiales, espaciales, etc.). Se analiza aspectos del contexto familiar y de la comunidad.



- *La historia del aprendizaje.*- Puede ser una información determinante para comprender sus dificultades y establecer las pautas de intervención educativa. El aprendizaje se entiende como el producto de las interacciones previas del alumno con el ambiente familiar, escolar y social.

Para evaluar la historia de los aprendizajes y la situación actual del aprendizaje analizan los distintos aspectos: sociofamiliares, educativos, de desarrollo, biológicos e intelectuales:

Historia de desarrollo

| <i>Elementos</i> | <i>Aspectos a evaluar</i> | <i>Técnicas</i> |
|--------------------------------------|---|---|
| 1. Aspectos sociofamiliares | - Características del contexto socio-familiar - Pautas educativas que utiliza la familia | Análisis de Documentos: informes médicos, psico-pedagógicos, expedientes académicos, etc. |
| 2. Historia educativa | - Cómo ha sido su historia escolar - Servicio de apoyo que ha utilizado | |
| 3. Historia del desarrollo evolutivo | - Grado de retraso en su desarrollo evolutivo | |
| 4. Aspectos biológicos | - Existencia de dificultades auditivas, visuales y/o motrices | |

Desarrollo actual

| <i>Elementos</i> | <i>Aspectos a evaluar</i> | <i>Técnicas</i> |
|---|--|--|
| 1. Nivel de desarrollo cognitivo 2. Perfil general de desarrollo | - Grado de retraso cognitivo - Áreas más/menos deficitarias a nivel general | - Análisis de documentos: Informes -Pruebas: Inteligencia Desarrollo Conducta adaptativa - Observación |

- *La evaluación de la competencia curricular.*- Es el elemento esencial de la evaluación basada en el currículo. Consiste en conocer lo que un alumno es capaz de realizar en relación con los objetivos y contenidos curriculares de su grupo de referencia. No se refiere solamente a capacidades intelectuales o conceptuales, sino también a capacidades afectivas, sociales y de equilibrio personal. La evaluación debe informarnos tanto de las debilidades o incompetencias del alumno como de sus potencialidades y competencias.

Esta evaluación está guiada por los siguientes pasos:

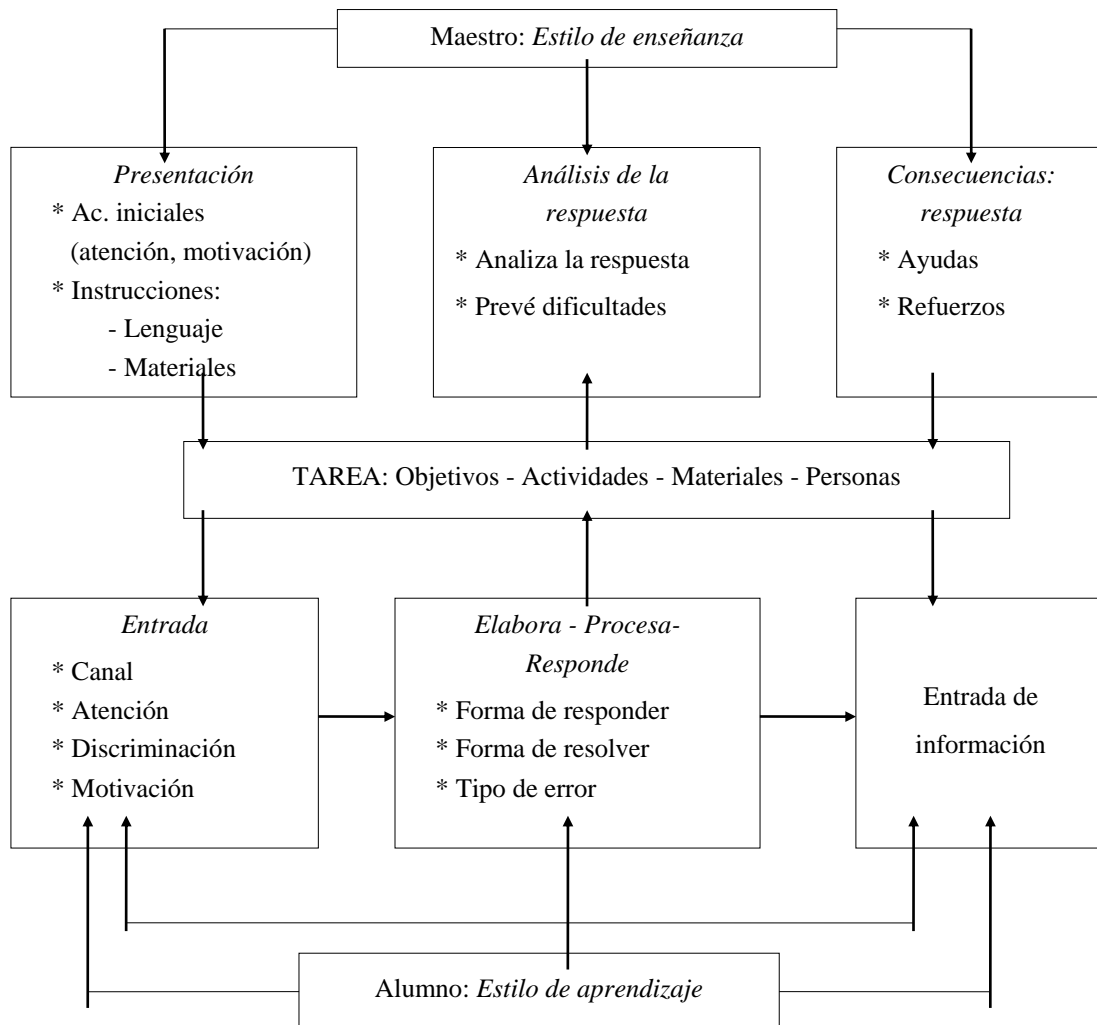
- ✓ Evaluar y situar a los alumnos respecto a los objetivos del aula.
- ✓ Seleccionar los objetivos y contenidos a trabajar.
- ✓ Determinar el tipo de ayuda (evaluación específica).
- ✓ Evaluar y hacer el seguimiento durante el proceso de intervención (evaluación formativa).
- ✓ Valorar las modificaciones ocurridas en el nivel de competencia curricular del alumno (evaluación sumativa).

Junto a la competencia curricular es preciso obtener información de aquellos factores que puedan facilitar o dificultar el aprendizaje, especialmente en lo referente a la motivación para aprender y al estilo de aprendizaje de los alumnos. No sólo se evalúa qué hace el alumno, sino también cómo lo hace y la manera concreta que tiene de afrontar el aprendizaje.

- *El estilo de aprendizaje.*- Está muy ligado a los estilos de enseñanza en los que el alumno está inmerso. Podemos definirlo como las características individuales con las que el alumno responde a ciertas variables del ambiente instructivo.

El estilo de enseñanza.- Son todas aquellas variables que el maestro dispone para que se produzcan los aprendizajes y es lo que configura el ambiente instructivo. La interacción de ambos estilos es el objeto del análisis, pues es imposible entender al alumno y su actividad cognitiva fuera del contexto concreto en que actúa.

El alumno en relación con la tarea



Estilo de aprendizaje

| Elementos | Aspectos a evaluar | Técnicas |
|--|--|---|
| A. EL ALUMNO FRENTE A LA TAREA. 1. Entrada de la información | <ul style="list-style-type: none"> - Canal sensorial. - Discriminación (grado de sistematización de la tarea, apoyos, instrucciones, secuenciación, etc.) - Relevancia de estímulos relevantes a presentarles. - Atención (tiempo, tipo de tarea, materiales, agrupamiento, profesor, alumnos, etc.). - Motivación: intereses, preferencias (hacia qué, con qué materiales, con quién). | <ul style="list-style-type: none"> - Observación - Entrevista. |
| 2. Manejo de la información. Respuesta. | <ul style="list-style-type: none"> - Cómo responde: <ul style="list-style-type: none"> • Canal de salida: oral, gestual. • Grado de motivación y atención para dar respuesta continuada. - Cómo resuelve: <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo y error. Planifica la tarea. - Tipo de error. | <ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Entrevista. |
| B. EL ALUMNO Y LOS MATERIALES. | <ul style="list-style-type: none"> - Modo de aproximación. - Tipo de materiales. | <ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Entrevista. - Cuestionarios. |
| C. EL ALUMNO Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES. | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Grado y tipo. - Cooperación. - Autonomía. - Empatía | <ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Entrevista. - Cuestionarios. |

- La evaluación de la situación de enseñanza/aprendizaje.- La evaluación del contexto será limitada en la evaluación inicial, cobrando mayor importancia en la evaluación formativa.

Aspectos relevantes en la situación de clase

| <i>Aspectos relevantes en situación de clase</i> | |
|--|--|
| * Físicos | <ul style="list-style-type: none"> * Ubicación (lugar donde se realiza la clase). * Espacio físico (características, utilización y disposición del espacio interior.). * Materiales: mobiliario, equipamiento y materiales de juego y trabajo (características, diversidad, distribución...). |
| * Personales | <ul style="list-style-type: none"> * Profesores (número y características, formación, actitudes y expectativas. Funciones y coordinación). * Alumnos (número y características, nivel sociocultural, habilidades y rendimiento, déficits, actitudes...). * Relaciones interpersonales y clima social de clase |
| * Organizativos | <ul style="list-style-type: none"> * Normas que regulan implícita y explícitamente una situación y marcan las pautas de relación entre elementos. |
| * Objetivos-contenidos | <ul style="list-style-type: none"> * El criterio de funcionalidad. * Planteamiento de las intenciones educativas. |
| * Metodología y actividades | <ul style="list-style-type: none"> * Metodología (aspectos a tener en cuenta). * Actividades (planificación de actividades integradas). |
| * Proceso de evaluación | |

2.5.3.3. La evaluación de programas de los servicios de educación especial

Para Schalokc (1997), la evaluación de programas de educación especial debe tener en cuenta dos aspectos importantes y conflictivos: los valores centrados en la persona y los servicios reestructurados en base a criterios económicos.

Los valores centrados en la persona tienen su origen en los movimientos de derechos humanos y de autodirección, que defienden los principios de igualdad, inclusión, equidad, respeto y apoyos basados en la comunidad ; en segundo lugar, en las leyes, que dan importancia a la independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción ; en tercer lugar, en los resultados de las investigaciones que demuestran que las personas pueden ser más independientes, productivas, integradas en la comunidad y satisfechas cuando los conceptos de calidad de vida son la base de los servicios y apoyos individualizados.

Los servicios reestructurados en base a criterios económicos tienen su origen en las restricciones económicas y en la tendencia a la aplicación de criterios de economía de mercado a los servicios de rehabilitación y salud.

Por lo tanto se tiende a buscar un mayor rendimiento en las organizaciones y mejores resultados para las personas con discapacidad, lo que implica:

- ✓ Una nueva concepción de la discapacidad.
- ✓ Medición y conceptualización del concepto de calidad de vida.
- ✓ Cambios en cómo las organizaciones se ven a sí mismas y funcionan.
- ✓ Una mayor demanda de responsabilidad.

- *Nueva concepción de la discapacidad.*- La discapacidad no es fija, ni dicotomizada, sino fluida y cambiante. Depende de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el ambiente de dicha persona. Este apartado lo hemos desarrollado con mayor profundidad en el primer punto del modelo ecológico.

- *Conceptualización y medida de la calidad de vida.*- Existen ocho dimensiones centrales que constituyen la calidad de vida:

| Dimensiones centrales | Ejemplos | Técnicas de mejora calidad de vida |
|-----------------------------------|------------------------------|---|
| <i>Bienestar emocional</i> | Seguridad, felicidad | <ul style="list-style-type: none"> . Aumentar la seguridad. . Permitir la espiritualidad . Proporcionar feedback positivo. . Mantener el nivel de medicación más bajo posible. . Reducir el estrés. . Favorecer el éxito. . Favorecer la estabilidad, seguridad y ambientes predecibles. |
| <i>Relaciones interpersonales</i> | Familia, amistades | <ul style="list-style-type: none"> . Permitir la intimidad. . Permitir el afecto. . Apoyar a la familia. . Fomentar interacciones. . Favorecer las amistades. . Favorecer los apoyos. |
| <i>Bienestar material</i> | Empleo, posesiones | <ul style="list-style-type: none"> . Permitir la propiedad. . Defender la seguridad financiera. . Asegurar ambientes seguros. . Desarrollar empleo con ayuda. . Fomentar posesiones. |
| <i>Desarrollo personal</i> | Habilidades, Competencias | <ul style="list-style-type: none"> . Proporcionar educación y rehabilitación. . Enseñar habilidades funcionales. . Proporcionar actividades profesionales y no profesionales. |

| | | |
|--------------------------|-----------------------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> . Fomentar el desarrollo de habilidades. . Proporcionar actividades útiles. . Utilizar tecnología aumentativa. |
| <i>Bienestar físico</i> | Salud, nutrición | <ul style="list-style-type: none"> . Asegurar el cuidado de la salud. . Maximizar la movilidad. . Apoyar oportunidades para el recreo y tiempo libre. . Promover la nutrición adecuada. . Apoyar actividades de la vida diaria. . Promover el bienestar enfatizando el ajuste, nutrición, estilos de vida saludables y manejo del estrés. |
| <i>Autodeterminación</i> | Elecciones Autodirección | <ul style="list-style-type: none"> . Permitir hacer elecciones. . Permitir el control personal. . Permitir tomar decisiones. . Ayudar en el desarrollo de metas personales. |
| <i>Inclusión social</i> | estatus, roles | <ul style="list-style-type: none"> . Conectar con redes de apoyo. . Promover funciones de rol y estilos de vida. . Fomentar ambientes normalizados e integrados. . Proporcionar oportunidades para la integración. . Apoyar el voluntariado. |
| <i>Derechos</i> | privacidad, acceso | <ul style="list-style-type: none"> . Asegurar la privacidad. . Fomentar el voto. . Reducir barreras. . Proporcionar procesos justos. . Fomentar la propiedad. . Fomentar las responsabilidades cívicas. |

Para medir la calidad de vida se pueden utilizar dos procedimientos:

- ✓ Medición acerca de la satisfacción de la persona.
- ✓ Indicadores objetivos.- Para buscar estos indicadores se precisan cuatro pasos :
 - a) Seleccionar uno o más ejemplos que cumplan tres criterios: ser apropiados a la edad o nivel funcional de la persona, ser valorados por la persona, y estar conectados con el programa, es decir, con los servicios y apoyos que la persona recibe.
 - b) Definir operativamente el ejemplo.
 - c) Medir el indicador objetivo a través de la observación participante, la evaluación basada en la ejecución o en un instrumento estandarizado.
 - d) Medida de la dimensión central.

- *Cambios en la organización y servicios.*- Los servicios se están reestructurando en función de las cuatro “C”: cliente, competencia, cambio y contención de costos.

Las organizaciones actuales abandonan la concepción mecanicista de la burocracia proponiendo estructuras organizativas más fluidas, entendidas como sistemas, como organizaciones de aprendizaje y capaces de renovarse. Esto supone un cambio en las estrategias de control, caracterizadas por:

- ✓ Centrar la atención en los consumidores.
- ✓ Establecer relaciones basadas en el respeto mutuo.
- ✓ Utilizar estrategias sistemáticas para analizar la ejecución y la mejora de la calidad.

Estas organizaciones que buscan resultados centrados en las personas y se basan en la idea de servicios reestructurados suponen:

- ✓ Adoptar un sistema organizativo que permita la capitalización, el desarrollo de recursos y la formación de capital y que integre el marketing, el control fiscal, la toma de decisiones clínicas, el control basado en datos y la evaluación.
- ✓ Calidad total y mejora continua de procesos.
- ✓ Comprometer a la organización en el control de su propia eficacia.
- ✓ Control de costos y reducción de riesgos.

Producir cambios específicos en los programas.-

a) Planificación centrada en la persona. Se basa en modelos de planificación del futuro de las personas, de estilos de vida y de vidas completas. Estos modelos incluyen al individuo y a la familia, y tienen las siguientes características :

- ✓ La capacitación del individuo.
- ✓ La utilización de apoyos naturales.
- ✓ El cambio del papel de los profesionales en la planificación de servicios y de la concepción del usuario de los mismos.
- ✓ La utilización de un facilitador.
- ✓ Expectativas no restrictivas de futuro.
- ✓ Tormenta de ideas creativas.

b) Modelos de apoyo.- Estos modelos se basan en una filosofía de la normalización, que supone centrarse en el crecimiento, en el desarrollo personal y en la prevención, y abandonar la orientación basada en el defecto.

El desarrollar una vida con apoyos no es fácil y supone una serie de cambios:

- ✓ Aprender cómo las personas desean vivir y apoyarles en la vida que ellos quieren (dentro de los límites de la salud, de la seguridad y de los recursos disponibles).
- ✓ Desarrollar los apoyos en la comunidad para que sean capaces de participar en la misma.
- ✓ Capacitar a las personas con deficiencias y a las personas que les proporcionan apoyos directos.

- ✓ Desarrollar estructuras organizativas fluidas en función de los deseos de los individuos apoyados. Ello requiere que se comparta el control.
 - ✓ Dirigir los apoyos hacia las áreas fuertes y las limitaciones de las personas y de su ambiente para mejorar el comportamiento adaptativo, el estatus y el rol de la persona.
- b) *Técnicas de mejora de la calidad.*- Para evaluar si las técnicas de mejora de calidad producen en realidad cambios en la vida de las personas, es necesario desarrollar un proceso compartido de garantía de calidad. Este proceso está influido por los movimientos actuales orientados hacia el control participativo, evaluación basada en el consumidor e investigación en acción participativa. Este proceso compartido incluye un conjunto de actividades paralelas llevadas a cabo por el proveedor del servicio (evaluación interna) y por los consumidores y consejos reguladores (evaluación externa), Así:

**Evaluación interna
(Proveedor)**

- . Seleccionar conjuntamente resultados de calidad
- . Desarrollar sistemas de datos
- . Recogida de datos continua.
- . Determinar resultados referidos a la persona y rendimientos referidos a la organización.

**Evaluación externa
(Consumidor/ cuerpo regulador)**

- . Seleccionar conjuntamente resultados de calidad.
- . Proporcionar asistencia técnica para desarrollar sistemas de datos.
- . Proporcionar apoyos continuos para la recogida de datos.
- . Validar los resultados referidos a la persona y organización.

Los datos se utilizan para:

- . Desarrollar técnicas de calidad.
- . Desarrollar técnicas de mejora de la calidad.
- . Realizar evaluaciones de calidad

c) *Centrarse en los resultados.*- La importancia de los resultados tiene su base en la gestión de calidad total y en la capacitación del consumidor.

- La gestión de calidad implica un concepto de calidad integral tanto en la provisión de servicios como en los resultados obtenidos.

La medición de resultados abarca:

- ✓ La referida a la agencia (proceso de organización).
- ✓ La referida a la persona (al impacto de los servicios y apoyos sobre el comportamiento adaptativo, el rol y el estatus del individuo).

- El movimiento de capacitación del consumidor supone incorporar a la evaluación una perspectiva más completa de los sistemas sociales, ya que se toman en cuenta los intereses y problemas de los defensores de los consumidores y el contexto relacional y político de la organización. Se desarrollan técnicas de investigación participativa para involucrar a los consumidores en actividades de evaluación de programas.

La investigación participativa se caracteriza por:

- ✓ Percepción de la autoeficacia y control.- La transformación de una autopercepción de impotencia (ineficacia) por una visión de persona eficaz, competente y dueño del control de su propia vida.
- ✓ Adquisición de recursos, conocimientos y habilidades.- Acceso a recursos políticos, sociales o económicos, a la información y a las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos personales y colectivos.
- ✓ Participación en actividades de interés.- Los individuos deben implicarse en acciones colectivas para influir en el cambio, mejorar la calidad de vida y apoyar a los miembros de una comunidad para ser más autónomos y desarrollarse como personas.

3. CONCLUSIONES

Estos modelos han contribuido a entender las dificultades de los alumnos de dos modos diferentes: la visión individual y la visión curricular (Ainscow, 1.995).

En *la visión individual* se definen las dificultades educativas de acuerdo con las características del alumno y no se tienen en cuenta los contextos ambientales, sociales y políticos. La escolaridad se entiende como un proceso por el cual los maestros transmiten los conocimientos a los alumnos; a los que son incapaces de aprovechar estos conocimientos se les considera deficientes y se les proporciona una atención individualizada. La evaluación va encaminada al estudio de las características que obstaculizan el aprendizaje del niño. Según Ainscow, esta visión es limitativa por cinco razones:

- ✓ El efecto del etiquetaje, que provoca una disminución de las expectativas de los alumnos.
- ✓ El marco de la respuesta educativa, que se centra en una atención individualizada. La población escolar se divide en dos tipos: ordinaria y especial. A este segundo tipo de alumnos hay que enseñarles de una manera diferente y con maestros especializados.
- ✓ La limitación de oportunidades.- Las personas aprenden mejor cuando participan en actividades con otras; la presencia de más profesores en el aula puede limitar las oportunidades de los alumnos con deficiencias a no ser que estos profesores sean un elemento flexibilizador para la enseñanza de todos los alumnos.
- ✓ El empleo de recursos.- La asignación de más recursos para determinados niños presenta inconvenientes como: 1) desarrolla sentimientos desalentadores en los profesores ya que no es posible enseñar a los alumnos sin estos recursos extras; 2) las batallas para obtener estos recursos suponen una pérdida de tiempo, y esta pugna produce un aumento de la proporción de alumnos clasificados en categorías de exclusión.
- ✓ El mantenimiento del statu quo, que obstaculiza la mejora general de la escuela.

En *la visión curricular*, las dificultades se definen según las tareas, las actividades y las condiciones reinantes en las aulas. Los individuos son considerados en un contexto determinado y su progreso sólo puede entenderse en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones. La respuesta educativa ofrecida por esta visión tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta las dificultades experimentadas por ellos en sus clases. Se evalúan las realizaciones de los alumnos como base para la evaluación de los programas educativos.

Este tratamiento de las necesidades educativas especiales permite mejorar la escuela y conseguir:

- ✓ Aprendizajes eficaces para todos los alumnos.
- ✓ El perfeccionamiento de los profesionales en cuanto a la innovación y desarrollo institucional, de tal modo que se alcance una auténtica colaboración y que permita a los maestros dar una respuesta a la diversidad del alumnado.
- ✓ El desarrollo de la escuela como organización de solución de problemas; en ella maestros y alumnos practican actividades que les permitirán entender mejor los problemas con los que tropiezan y tratar de resolverlos.
- ✓ El desarrollo de prácticas reflexivas.- La colaboración en la solución de problemas anima a los maestros a reflexionar sobre su propia práctica, a aprender de la experiencia y a experimentar con nuevos métodos de trabajo.

Para que esto sea posible y tenga éxito es necesario (Ainscow, 1995):

- ✓ Evaluar y registrar las interacciones entre los niños y los maestros en el entorno normal del aula.
- ✓ Recopilar continuamente información.
- ✓ Otorgar un papel muy importante a los alumnos que han de reflexionar sobre su aprendizaje.
- ✓ Apoyar el aprendizaje de todos los alumnos.
- ✓ Favorecer la participación de todos los maestros en la escuela y mejorar la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO V: LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1. INTRODUCCIÓN

La distinción entre sistema de educación especial y sistema de educación ordinaria ha favorecido, en ambos, el desarrollo de diseños organizativos diferentes, relacionados con los objetivos que se proponen; así, la educación ordinaria pretende la formación e instrucción de los alumnos, mientras que la especial añade, además, la rehabilitación, la curación y la corrección de los defectos o incapacidades de los sujetos (Molina, 1986). Por ello, los centros de educación especial desarrollaron una estructura organizativa complementaria propia para poder conseguir estos objetivos específicos pero, además, diversificada en función del tipo de discapacidad que atendían, lo que llevó a resaltar el papel de los servicios especializados en la organización escolar.

Al implantarse la educación integrada como instrumento más adecuado para atender a las personas discapacitadas, la distinción señalada no tiene objeto. Esto supone introducir, en el marco de la enseñanza ordinaria, aquellos elementos organizativos propios de la educación especial, coordinados con los de la enseñanza ordinaria. Este nuevo diseño organizativo permite seguir ofertando los servicios pertinentes para la formación y rehabilitación del niño discapacitado pero, a su vez, también atender mejor a los alumnos considerados tradicionalmente como de enseñanza ordinaria y que, transitoriamente, pudieran presentar necesidades educativas especiales que la escuela ordinaria no hubiera podido atender.

Pero la integración escolar es algo más que el mero cambio del diseño organizativo. Las escuelas ordinarias deben ampliarse, de forma que sean capaces de atender una amplia gama de necesidades y garantizar que los alumnos con necesidades especiales obtengan los beneficios de hallarse en un entorno más general (Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988).

Desde esta perspectiva, este sistema de integración permite una mejora de la calidad de la enseñanza. Ahora bien, si la integración escolar supone introducir al niño discapacitado en la escuela ordinaria y no se modifica la organización ni se realiza la reforma de la enseñanza, los problemas se agudizan creando un sistema con pocas posibilidades de éxito.

Entre las ventajas que aporta la interrelación entre el sistema de educación especial y el ordinario podemos destacar (Stainback y Stainback, 1989):

- ✓ Se trata a cada alumno de manera individual y se le puede ofrecer un programa educativo dotado de los servicios correspondientes.
- ✓ Se reagrupa a todo el personal de las diversas escuelas en un sistema de educación coherente, e integrado.
- ✓ Se puede atender mejor a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos.

Pero, sobre todo, la adopción de formas de escolarización integradas supone un cambio de postura respecto a la educación de los niños con necesidades educativas especiales (Informe Warnock, 1978). Así:

- ✓ Debe realizarse, en la medida de lo posible, en el marco de la enseñanza ordinaria.
- ✓ Los objetivos de la educación especial serán los mismos que los de la enseñanza ordinaria, adaptándola, a su vez, a las características individuales de cada alumno.
- ✓ Los aspectos rehabilitadores y correctores son un instrumento para conseguir los objetivos de formación e instrucción, nunca un fin en sí mismo.

Según este nuevo enfoque podemos decir que la educación especial se entiende como el conjunto de servicios, estrategias didácticas y recursos puestos a disposición del sistema educativo ordinario para que éste pueda atender las necesidades, más o menos específicas, que plantean todos los alumnos.

En la implantación de la integración podemos señalar dos grandes revoluciones: la desarrollada en los años 70, caracterizada fundamentalmente por la implantación de los servicios escalonados o en cascada, cuyo objetivo era la provisión de servicios, y la desarrollada a mitad de los años 80 con el movimiento REI: escuela inclusiva o escuela para todos, que parte de una filosofía de los apoyos al sistema educativo (Skrtic, 1996).

Según Skrtic, Sailor y Gee (1996), la primera revolución de los años setenta no cuestiona la organización burocrática de la escuela, sino que su objetivo es la excelencia y la mejora de dicha organización. Para ello pretende aumentar la racionalidad y la estandarización en el trabajo. Propugna una enseñanza por objetivos, el establecimiento de un contínuum de servicios (servicios escalonados), la medición interdisciplinar, la participación de los padres, la planificación individualizada y la elección de entornos lo menos restrictivos posibles. Reproduce las clases especiales en los centros ordinarios como una nueva forma de reproducir y entender la forma burocrática de organización. Los servicios comunitarios están fragmentados, desconectados y no coordinados, y dirigidos a satisfacer una determinada necesidad.

La segunda revolución, la de la escuela inclusiva o escuela para todos, es un intento de reemplazar la estructura burocrática profesional de la escuela por la adhocracia u “organizaciones de aprendizaje”. Rechaza los programas por categorías y elimina la distinción entre educación general y especial. Propone la colaboración, el mutuo ajuste y el acoplamiento discursivo, y desarrolla organizaciones orientadas hacia el consumidor, formas interdisciplinarias de profesionalismo y estructura post-industrial. Los servicios comunitarios están coordinados, hay un acceso libre a los mismos y no están categorizados; todos ellos forman parte de un sistema integrado (educación, salud, empleo, hogar, bienestar social, protección infantil y a la tercera edad, religión, etc.) y normalmente están ligados a proyectos de apoyo local y su objetivo es la prevención de riesgos.

Siguiendo a Skrtic, Sailor y Gee (1996), las características diferenciales de la organización burocrática y adhocrática son:

- ✓ Las organizaciones burocráticas se basan en un conocimiento objetivo. Se considera al científico como un observador neutral y desapasionado. Los profesionales utilizan el conocimiento objetivo para resolver los problemas y realizan una aplicación desinteresada del mismo en interés del cliente. La relación entre profesionales y clientes es en forma de monólogo y éstos aceptan las prescripciones dadas por los especialistas.
- ✓ Las organizaciones adhocráticas, por el contrario, cuestionan la objetividad del conocimiento científico en el que se han basado las prácticas profesionales. El conocimiento depende del contexto cultural, de su significación e interpretación. El científico construye el conocimiento participativamente. Estas organizaciones parten de la idea del consumidor frente a la de cliente (los consumidores son capaces de hacer juicios acerca de lo que es bueno para ellos). Así pues, el profesional dialoga con el consumidor y comparte el poder y conocimiento en la toma de decisiones; el profesional y el consumidor construyen y reconstruyen el conocimiento.
- ✓ Las organizaciones burocráticas desarrollan formas de trabajo estandarizadas y su objetivo es perfeccionar el producto o servicio. La interdependencia de sus miembros está basada en una ordenación jerárquica y en cuerpos de conocimientos separados.

- ✓ Las organizaciones adhocráticas, por el contrario, pretender inventar nuevos productos o servicios; para ello, necesitan la colaboración entre los miembros de la organización y la personalización, es decir, la colaboración entre los miembros de la organización y los consumidores. Las formas de interdependencia son laterales, dialogantes y democráticas, y los especialistas son de poca ayuda.
- ✓ Las organizaciones burocráticas simplifican el trabajo (racionalidad), las tareas se analizan dentro de subtarear y cada una puede ser desempeñada separadamente por un miembro de la organización; la división del trabajo está basada en la especialización y la asignación de los clientes se hace desde ese punto de vista. La coordinación entre sus miembros es profesionalizada y rígida.
- ✓ Las organizaciones adhocráticas, por el contrario, tienen como objetivo la resolución de problemas complejos, inventar nuevas prácticas y desarrollar un trabajo ambiguo que requiere destrezas todavía desconocidas. La división del trabajo es substituida por la colaboración en un proyecto interdisciplinar en el que los miembros trabajan colaborativamente y asumen juntos la responsabilidad del mismo. La coordinación es entendida como ajuste mutuo, comunicación informal e interdependencia para la resolución de problemas de una manera reflexiva.

En nuestro país también se puede observar estas dos tendencias o maneras de entender la integración. La primera tiene una influencia en el desarrollo legislativo de la integración anterior a la LOGSE y ha tenido una escasa repercusión en la práctica educativa. La segunda, la de la escuela inclusiva, es la adoptada por el sistema educativo español a partir de la LOGSE y su desarrollo legislativo posterior. Defiende una escuela para la diversidad, una organización colaborativa o cooperativa en la que todos los profesionales están implicados en la confección y puesta en práctica de los proyectos curriculares y en la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los alumnos.

PARTE PRIMERA: LA INTEGRACIÓN ESCOLAR. LOS SERVICIOS ESCALONADOS

1. LOS SERVICIOS ESCALONADOS

1.1. Introducción

La creación de un sistema educativo en forma de cascada o servicios escalonados se realizó, fundamentalmente, en EE.UU., Canadá y, posteriormente, en Inglaterra.

Es un sistema de organización escolar *diversificado* y *coordinado*, y su finalidad es, en la medida de lo posible, situar a los alumnos con necesidades educativas especiales en una modalidad de escolarización lo menos restrictiva posible.

Es diversificado en la medida en que ofrece una gran variedad de posibilidades de escolarización. Frente a las dos opciones que se ofrecía en el anterior sistema (ordinario o especial), se propone una serie de situaciones intermedias en las que se participa, en mayor o menor medida, de los dos tipos de enseñanza pero, casi siempre, en el marco de la escuela ordinaria, y además se adapta a las necesidades individuales de cada alumno en cada momento.

Es coordinado, ya que todas las modalidades están interrelacionadas y forman parte de un mismo sistema, siendo posible y deseable cambiar de modalidad de escolarización siempre que el alumno lo necesite.

Los servicios escalonados se caracterizan por lo siguiente (Monereo, 1988):

- ✓ Están compuestos por diferentes niveles y dispuestos en forma de pirámide invertida, en la que la base es el aula regular y la cúspide la enseñanza especializada en un centro no educativo, hospital o residencia.
- ✓ Los entornos más restrictivos, y por lo tanto segregados, se encuentran en la cúspide de la pirámide, mientras que los menos restrictivos, y por lo tanto normalizados, se encuentran en la base de la misma.
- ✓ La gravedad de la deficiencia determina el entorno elegido para la escolarización, la especialización del personal y recursos, el número de alumnos y la posibilidad de desplazamiento de un nivel a otro. Así, a mayor gravedad, entornos más restrictivos, mayor especialización del personal y recursos, menor incidencia de población y la lentitud o imposibilidad para desplazarse de un nivel a otro.

El primer autor que hizo la propuesta de servicios escalonados fue Reynolds, M. en un artículo publicado en la revista *Exceptional Child* titulado "A framework for considering some issues in special education" (1962), donde propone la cascada original de educación especial.

Otros sistemas son el de cascada de servicios de Deno (1970) y el del informe COPEX (Comité provincial de la infancia inadaptada del Canadá) (1976). Una aplicación práctica de este sistema de cascada es el del plan de Omaha. A finales de los años 70 se revisan los sistemas de cascada originales: así, la cascada instruccional de Reynolds y Birch (1977).

Un ejemplo en la legislación española del sistema de cascada fue la Orden del 14 de junio de 1983 por la que se desarrolla el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la educación especial, en lo que se refiere a los niveles de preescolar y educación básica. Esta Orden fue derogada en 1985.

En Inglaterra, Hegarthy, Hodgson y Clunies-Ross (1981) proponen también un sistema de servicios escalonados.

En las propuestas de Reynolds, Deno, Copex, Omaha, Orden de 14-VI-83 y Hegarthy, Hodgson y Clunies-Ross se establecen las siguientes **modalidades** de escolarización:

1. *Aula ordinaria, sin ningún tipo de servicios especializados*: mejoramiento de la proporción profesor/alumno.

2.- *Aula ordinaria, con servicios especializados de intervención indirecta*: de consejo, asesoramiento y orientación, que apoyan al profesor del aula ordinaria. Estos servicios se denominan:

- ✓ Sistema consultivo (Reynolds, Copex, Plan de Omaha).
- ✓ Grupo de apoyo y equipos multiprofesionales (legislación española).

3.- *Aula ordinaria, pero con servicios de apoyo al profesor ordinario y al alumno*: utilización de servicios de intervención directa e indirecta. A esta modalidad de enseñanza se la denomina de enseñanza cooperativa, puesto que implica la colaboración entre varios profesionales dentro de una misma aula. Aparece con las siguientes denominaciones:

- ✓ Servicios itinerantes (Reynolds, Copex, Hegarthy, Hodgson y Clunies-Ross).
- ✓ Servicios instructivos suplementarios (Deno).
- ✓ Profesor de recursos dentro del aula ordinaria (Omaha).

✓ Profesor con responsabilidad específica sobre los alumnos con necesidades educativas especiales (Hegarty, Hogson y Clunies-Ross).

✓ No aparece esta modalidad en la legislación española.

4.- *Combinación de aula ordinaria y aula de apoyo*: utilización de servicios de intervención directa y servicios de intervención indirecta fuera del aula ordinaria, bajo la denominación de:

✓ Aula de apoyo.

✓ Aula de recursos.

5.- *Aula especial en centro ordinario*: servicios de intervención directa especializados.

6.- *Escuela especial*: servicios de intervención directa e indirecta especializados en entornos segregados.

Hegarty, Hodgson y Clunies-Ros proponen una modalidad que combina, a tiempo parcial, la asistencia a centro ordinario y a centro específico.

7.- *Enseñanza domiciliaria y en hospitales*.

1.2. Los sistemas en cascada

1.2.1. Sistema original en cascada (Reynolds, 1962)

- Entornos educativos extraescolares:
 - ✓ Centros especiales de diagnóstico y tratamiento.
 - ✓ Hospitales.
 - ✓ Enseñanza a domicilio.
- Escuela residencial
- Escuela especial
- Aula especial
- Más tiempo en el aula especial
- Clase ordinaria con especialistas itinerantes
- Clase ordinaria con asistencia consultiva
- Clase ordinaria.

1.2.2. La cascada de servicios (Deno, 1970)

NIVEL I: Clases regulares, con o sin soporte médico y asesoramiento especial.

NIVEL II: Asistencia a clases regulares, con servicios instructivos suplementarios.

NIVEL III: Parte del tiempo asiste a clases especiales.

NIVEL IV: Todo el tiempo asiste a clases especiales.

NIVEL V: Escuelas especiales.

NIVEL VI: Permanece en casa.

NIVEL VII: Instrucción en hospitales y residencias.

NIVEL VIII: Servicios no educativos (sanitarios y sociales).

1.2.3. El sistema de cascada de COPEX (1976)

NIVEL I: Clase ordinaria, con un maestro ordinario, responsable directo de la prevención, evaluación y corrección de las dificultades del alumno

NIVEL II: Clase ordinaria, con servicios de apoyo (servicio consultivo)

NIVEL III: Clase ordinaria, con servicios de apoyo al profesor y alumno (servicio itinerante)

NIVEL IV: Clase ordinaria y participación de alumnos en el aula de recursos.

NIVEL V: Clase especial en una escuela ordinaria, con participación en las actividades generales.

NIVEL VI: Escuela especial.

NIVEL VII: Enseñanza a domicilio

NIVEL VIII: Enseñanza en un centro hospitalario.

1.2.4. Sistema de cascada propuesto en el plan de Omaha

- Aula ordinaria, sin ninguna asistencia especial.
- Aula ordinaria, con asistencia consultiva.
- Aula ordinaria, con asistencia consultiva y material especial.
- Aula ordinaria, con profesor de recursos dentro de la misma aula.
- Aula ordinaria y aula de recursos. Más tiempo en el aula ordinaria.
- Mitad del tiempo en el aula ordinaria y mitad en el aula de recursos.
- Aula de recursos ubicada en la escuela ordinaria.
- Aula especial
- Escuela especial
- Instituciones.

1.2.5. Sistema propuesto por la Orden Ministerial de 14 de junio de 1983

- Integración completa en unidades ordinarias. Profesor ordinario con ayuda de los grupos de apoyo.
 - ✓ Integración combinada en centros ordinarios. Profesor de aula ordinaria y profesor de educación especial, de acuerdo con el equipo multiprofesional.
 - ✓ Integración parcial en centros ordinarios. Profesor especial bajo las directrices del equipo multiprofesional.
- Escolarización en centros específicos. La enseñanza está a cargo del profesor de educación especial, de acuerdo con los equipos multiprofesionales.

1.2.6. Propuesta de Hegarthy, Hodgson y Clunies-Ros (1981)

- Colocación en una clase general, con apoyo educativo adicional para cada alumno mediante un mejoramiento de la proporción profesor/alumno.
- Colocación en una clase general, con ayuda al alumno en áreas específicas del currículo. Designación de un profesor con responsabilidad específica sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Colocación en una clase general, y con enseñanza especializada en el área de recursos o con personal docente itinerante.
- Base en la clase general, acudiendo a tiempo parcial a enseñanza especializada en el centro.

- Base en unidad/clase especial, y clases generales a tiempo parcial.
- Base en unidad/clase especial durante todo el tiempo.
- Escuela general como base, y régimen de tiempo parcial en escuela especial.
- Escuela especial como base, y de tiempo parcial en la escuela general.

1.2.7. La cascada instruccional de Reynolds y Birch (1977)

Entornos educativos
especializados

Entornos educativos
limitados

Diversidad de entornos educativos con servicios de apoyo de educación especial

Diversidad de entornos educativos ordinarios

1.3. Revisión del sistema de servicios escalonados

A mitad de los años 80 se produce en EE.UU. una fuerte polémica, a raíz de los resultados obtenidos con la integración escolar y de la perspectiva de una nueva reforma de la enseñanza.

El sistema de servicios escalonados proporciona una amplia gama de posibilidades de escolarización, más o menos segregadas, y el mantenimiento de la opción de clases y centros separados. Esto ha provocado que la escolarización de colectivos, como los deficientes mentales medios o niños de alto riesgo, se haya realizado en entornos segregados, en aulas o centros especiales.

Esta situación se ha cuestionado y revisado con ocasión de la polémica suscitada respecto a una reforma de la enseñanza que ocupa numerosos artículos en las revistas especializadas.

Al movimiento crítico del sistema de servicios escalonados se le ha denominado "REI" (Regular Education Initiative) y ha sido impulsado por Madeleine Will en 1986, cuando trabajaba para la Administración educativa americana como encargada de programas de educación especial. Su objetivo es educar a los niños con deficiencia mental media o de alto riesgo en escuelas y clases ordinarias, lo que supone modificar la forma de trabajo de los profesores y la búsqueda de nuevos programas educativos, potenciando los sistemas consultivos y de enseñanza cooperativa, es decir, profesores ordinarios apoyados por especialistas o actuación conjunta de profesores ordinarios y especializados en el aula ordinaria (Reynolds, 1989).

Este tipo de enseñanza, en régimen de integración total, no es posible realizarla con un solo profesor; es preciso desarrollar sistemas que faciliten el trabajo conjunto, creando equipos de profesores y de personal especializado que, mediante la consulta, la comunicación y la mutua colaboración, desarrollen una enseñanza efectiva (Reynolds, 1989).

Sin embargo, esta opinión no es general. Hay autores que defienden el mantenimiento del sistema de cascada y de los servicios separados en función de la problemática de cada niño (Kauffman y Pullen, 1989).

2. SISTEMAS DE INTERVENCIÓN INDIRECTA (CONSULTA, CONSEJO Y ASESORAMIENTO)

Estos servicios están compuestos por profesores especialistas o psicólogos que colaboran con los profesores a los que asesoran, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo. Su acción es

indirecta, es decir, no son ellos los que ejecutan el programa sino que lo hacen a través de una tercera persona (el profesor).

Entre los servicios de intervención indirecta destacamos: el sistema consultivo y los equipos multiprofesionales.

2.1. El sistema consultivo

Es un sistema que empieza a desarrollarse en los años 60 en EE.UU. como consecuencia de la puesta en práctica de la psicología educativa en los centros educativos y ante la imposibilidad de los psicólogos escolares de atender personalmente a todos los alumnos que necesitaban programas específicos.

Con la implantación de los sistemas de integración escolar, el sistema consultivo se convierte en un elemento primordial en la puesta en práctica de dicha integración. En el sistema de servicios escalonados, el sistema consultivo se utiliza principalmente para aquellos casos en que el niño está escolarizado todo el tiempo en un aula ordinaria a cargo de un profesor ordinario que necesita, a su vez, el apoyo de un profesional especializado.

El proceso consultivo es un servicio de intervención indirecta, en el que el consultor (profesional especializado) intercambia información con otro profesional no especializado (mediador) el cual se responsabiliza ante el cliente. Esta orientación se denomina modelo triádico y en él participan tres elementos: consultor - mediador - cliente.

El consultor (psicólogo o profesor especializado): asesora y aconseja al mediador. El mediador (profesor ordinario): ejecuta el programa con el alumno, actuando directamente sobre él. El cliente: es el alumno con problemas al que hay que atender.

El proceso consultivo puede entenderse también como:

- ✓ Un proceso centrado en el mediador, cuyo objetivo sería preparar al mediador en estrategias y habilidades que le permitieran desarrollar tratamientos adecuados al cliente.
- ✓ Un proceso centrado en el cliente, con el fin de desarrollar estrategias de colaboración entre el consultor y el mediador para cambiar el comportamiento de los clientes.

Por otra parte existen diferentes tipos de sistemas consultivos según la teoría que los sustenta:

- ✓ a.- De salud mental.
- ✓ b.- Comportamental.
- ✓ c.- Organizacional.
- ✓ d.- De defensa.

El sistema consultivo comportamental ha sido el que más se ha desarrollado en el campo de la educación especial, seguido del consultivo de salud mental.

El sistema consultivo de salud mental es un modelo centrado en el mediador; se preocupa por sus sentimientos y por conseguir un buen ajuste emocional, de modo que repercuta positivamente en el clima emocional del cliente.

El sistema comportamental se fundamenta en la teoría conductista y, en sus tratamientos, utiliza técnicas de individualización didáctica para resolver problemas de instrucción y técnicas de modificación de conducta para los problemas de inadaptación.

Su objetivo es cambiar el comportamiento del alumno mediante técnicas de modificación de conducta y ayudar al profesor ordinario a modificar el entorno para mejorar el comportamiento del alumno.

El modo de trabajo en el sistema consultivo comportamental se recoge en el modelo adoptado por Paolucci-Whitcomb y Nevin, 1985:

| MODELO COMPORTAMENTAL DEL PROCESO CONSULTIVO | | |
|--|--|--|
| Fases | Actividades | Habilidades adquiridas por el maestro |
| Establecer la línea base | Reuniones consultor/ maestro para determinar la línea base | Definir comportamientos observables y recoger datos |
| Determinar objetivos a corto plazo | Observación del consultor en la clase. Tomar decisiones sobre los procesos de instrucción | Redactar objetivos de instrucción y comportamientos individuales. |
| Determinar los procedimientos de enseñanza/aprendizaje | Informar a los padres. Ejecutar el programa | Aplicar los procedimientos elegidos con precisión |
| Evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje | Evaluar la intervención | Modificar el programa si es preciso o dar por finalizada la intervención |

Para que el proceso consultivo sea efectivo es necesario que el consultor sepa (Idol Maestas, 1983):

- ✓ Valorar los problemas.
- ✓ Establecer objetivos de enseñanza/aprendizaje con precisión.
- ✓ Identificar los reforzadores.
- ✓ Seleccionar los programas de intervención que puedan realizarse en el aula ordinaria.
- ✓ Facilitar la comunicación.

Modelo ecológico.-

Actualmente, tanto el modelo de salud mental como el comportamental están siendo cuestionados y se están desarrollando otros modelos influidos por los supuestos de la psicología ecológica; así, el propuesto por Tindal, Shin y Rodden Nord (1990) es un modelo consultivo escolar basado en el contexto y en el paradigma de resolución de problemas desde una visión ecológica del contexto escolar. **Las variables** que influyen en el proceso consultivo dentro del contexto escolar se dividen en tres grupos:

- Variables personales.
- Variables relacionadas con el proceso de interacción
- Variables relacionadas con los procesos de ejecución.

a) Variables personales.- Este grupo se fundamenta en el modelo triádico (consultor-mediador-cliente), pero añade un cuarto elemento: los administradores. En cada uno de estos elementos se analiza los siguientes aspectos: historia, experiencias, destrezas, conocimientos y recursos.

b) Variables relacionadas con el proceso interactivo.-

- Las relacionadas con la resolución de problemas de relación.- Se pueden distinguir tres tipos de relaciones entre el consultor y mediador: adquisición de habilidades, interacción doctor-paciente y propiedad conjunta.

✓ Los mediadores identifican el problema y los consultores los solucionan (adquisición de habilidades); por ejemplo, los profesores de la enseñanza ordinaria identifican el problema del alumno y los psicólogos o profesores especiales lo resuelven.

✓ Los consultores identifican el problema y los mediadores lo solucionan (interacción doctor/paciente). Se encuentra raramente en los estudios y en la práctica.

✓ El consultor y mediador identifican y solucionan los problemas conjuntamente (propiedad conjunta). Éste sería el tipo de proceso consultivo ideal: los programas son el resultado de una intervención consensuada y de equipo. Fases:

- De contacto: análisis de los problemas.
- De negociación: determinación de las responsabilidades de cada uno.
- De contrato: compromiso de las partes de cumplir con sus responsabilidades.

- Las relacionadas con el modelo teórico en que se fundamentan.- Modelos:

- a.- Comportamental.
- b.- Salud mental.
- Desarrollo organizacional.

- Las relacionadas con las etapas o fases del proceso consultivo.- Son las siguientes:

- a.- Identificación del problema y medición.
- b.- Intervención.
- c.- Evaluación y seguimiento.

- Las relacionadas con la estructura de la actividad.- Ésta depende de la responsabilidad que adopte el consultor y mediador en cada una de las actividades (medición y ejecución del programa). Existen cuatro niveles:

✓ El consultor diagnostica y el mediador ejecuta el programa. Este tipo de responsabilidad es típico de la práctica tradicional de la psicología.

✓ El consultor diagnostica y ejecuta el programa. Este nivel es típico de los profesores de recursos dentro del aula ordinaria.

✓ El consultor diagnostica y confecciona el programa a través del mediador. Éste es el modelo clásico desarrollado en la educación especial.

✓ Intervención indirecta dentro de un sistema. Es un servicio fuera de la escuela y compuesto por un equipo.

c.- Las variables relacionadas con el proceso de ejecución.- Estas variables hacen referencia a las tres actividades fundamentales del proceso consultivo:

- ✓ Recogida de datos: a través de la observación, de los tests formales e informales, individuales y colectivos, de las entrevistas y de los datos cuantitativos/ cualitativos, pasados y presentes.
- ✓ Intervención: se tendrá en cuenta el contexto, los materiales y las técnicas interactivas.
- ✓ Método de evaluación: incluye técnicas cualitativas y cuantitativas con referencia al individuo, al criterio o a la norma.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre todas estas variables (personales, de intervención y ejecución) hay que tener en cuenta que:

- ✓ La importancia de una variable no está determinada "a priori", depende de cada caso y no puede valorarse uniformemente.
- ✓ Las interacciones entre las variables no pueden ser establecidas. Un cambio en una variable puede influir en una o en más de las otras.
- ✓ La resolución de problemas no es un proceso lineal.

Finalmente, podemos señalar las siguientes **ventajas** en la utilización del **sistema consultivo** en la integración escolar (Casavo, 1987):

- ✓ Permite impartir programas de instrucción a alumnos con necesidades educativas especiales en un contexto de máxima integración, es decir, dentro del aula ordinaria. Esta opción favorece la puesta en práctica del principio de la búsqueda de entornos lo menos restrictivos posibles; así, se intenta modificar la clase ordinaria y adaptarla al niño en vez de elegir opciones que impliquen la colaboración del aula de apoyo.
- ✓ La responsabilidad de la educación del niño con necesidades especiales es compartida por el profesor del aula ordinaria y por el consultor, lo que permite una mayor implicación del profesor ordinario y la posibilidad de mantener la escolarización del niño en el aula ordinaria.
- ✓ Supone una mayor economía de recursos, ya que el sistema de colaboración del consultor con el profesor permite que el primero pueda ejercer su influencia sobre más niños.
- ✓ El sistema consultivo permite ejercer una acción preventiva de los problemas impidiendo que éstos se agraven y requieran ser atendidos fuera de la clase, ya que el objetivo del sistema consultivo, a largo plazo, es la formación del profesor mediante la transmisión de conocimientos y habilidades lo que le permitirá solucionar mejor los problemas dentro del aula ordinaria.
- ✓ El sistema consultivo hace hincapié en el tratamiento y no en el diagnóstico o en las clasificaciones del modelo psicométrico.

2.2. Equipo multiprofesional

El equipo multiprofesional tiene su origen en el modelo médico-asistencial y, en concreto, en la práctica de las consultas previas entre médicos de diferentes especialidades para emitir un diagnóstico conjunto. Estos equipos se crearon también en el campo de la educación y, principalmente, para solucionar problemas de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales y tienen, en la actualidad, una formación mixta médico-psicopedagógica.

Definimos al equipo multiprofesional como un conjunto de profesionales de diferentes disciplinas cuya función es prevenir, detectar, valorar y supervisar la problemática educativa del niño con necesidades educativas especiales con el fin de asesorar y proporcionar recursos al profesor de la escuela regular para potenciar la eficacia de su trabajo con el alumno.

El equipo multiprofesional tiene una función similar a la del sistema consultivo, aunque sus funciones son más amplias porque puede servir de intermediario entre la escuela y la Administración educativa; también, en ocasiones, mantiene una relación directa con el alumno en cuanto que realiza sesiones diagnósticas (Monereo, 1.988).

Las funciones y composición de los equipos multiprofesionales varían de un país a otro e, incluso, dentro de un mismo país. Así, en el nuestro podemos observar varias *etapas en el desarrollo de los equipos multiprofesionales*.

1.- Periodo anterior a la promulgación de la LOGSE.-

Se caracteriza por:

- ✓ La influencia de la legislación estadounidense en la elaboración de los programas individualizados; de ahí que se adopte el término P.D.I. (programas de desarrollo individual), traducción del I.E.P. (Individual Educational Plan). Estos programas se fundamentaban en una concepción conductista del aprendizaje escolar.
- ✓ Currículo cerrado, es decir, la Administración prescribe detalladamente todos los elementos del currículo.
- ✓ Modelo consultivo centrado en el cliente: lo más importante es ejecutar un programa adecuado al niño. Además, el equipo multiprofesional diagnostica y elabora el programa, pero es otro profesional quien lo ejecuta, lo lleva a cabo y hace el seguimiento del mismo.

Dentro de este periodo podemos señalar *dos subperiodos*:

1.1.- Primer subperiodo.-

Se caracteriza por:

- ✓ Los equipos tienen una composición amplia, es decir, de profesionales del área médica, psicopedagógica, social y laboral.
- ✓ Los equipos atienden exclusivamente a alumnos de educación especial y pueden depender no sólo del Ministerio de Educación, sino también de los Ministerios de Sanidad y Trabajo.
- ✓ El diagnóstico no es solamente educativo sino multidisciplinar.
- ✓ Se resalta además las funciones de prevención social y diagnóstico precoz de las deficiencias.

Este subperiodo corresponde a los primeros textos legales. Los equipos multiprofesionales aparecen con tal denominación por vez primera en España en el Plan Nacional de Educación Especial (1978) ; posteriormente se mencionan en la Ley de Integración Social del Minusválido de 7 de Abril de 1982, cuyo artículo 10.1 establece:

"Se crearán equipos multiprofesionales que, actuando en el ámbito sectorial, aseguren una atención interdisciplinaria a cada persona que los precise, para garantizar su integración en su entorno sociocomunitario".

Estos equipos previstos en la ley dependían de tres Ministerios (Trabajo y Seguridad Social, Sanidad, y Educación y Ciencia) o departamentos análogos de las Administraciones autonómicas.

En la Orden Ministerial del 9-9-1982 se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del I.N.E.E. (Instituto Nacional de Educación Especial). De acuerdo con esta Orden, los profesionales que los componen pertenecen al área médica, psicológica, laboral y social. Sus funciones son:

- ✓ Prevención en el medio social, familiar y escolar.
- ✓ Detección precoz de las deficiencias, anomalías o trastornos.
- ✓ Valoración multidisciplinar de necesidades y capacidades del sujeto.
- ✓ Elaboración de programas de desarrollo individual.
- ✓ Seguimiento del programa.
- ✓ Contribuir a la elaboración del diseño del cuadro de necesidades concretas en el sector, elevando a las autoridades propuestas y posibles soluciones técnicas o sugerencias prácticas.

1.2.- Segundo subperiodo.-

Este subperiodo, previo a la promulgación de la LOGSE, se caracteriza por:

- ✓ Una progresiva transformación del equipo multiprofesional en equipos psicopedagógicos, con diferentes denominaciones según Comunidades Autónomas, cuyos profesionales son fundamentalmente pedagogos y psicólogos.
- ✓ Se da más importancia a la valoración y confección de programas que a la detección y prevención social, que se reducen al ámbito educativo.
- ✓ Estos equipos multiprofesionales no van a atender exclusivamente a niños de educación especial sino que van a ser de apoyo general al sistema educativo.
- ✓ El equipo multiprofesional incorpora las funciones de asesoramiento técnico a los profesores generales y de orientación escolar.

Así, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la educación especial, en su artículo 12, establece:

La valoración y orientación educativa comprenderán:

- a. La prevención y detección temprana de las disminuciones o inadaptaciones a efectos de educación.
- b. La evaluación pluridimensional de los alumnos disminuidos o inadaptados.
- c. La elaboración de Programas de Desarrollo Individual con la participación de los padres y profesores. Dichos programas deberán recoger el plan de trabajo que consideren adecuado para cada alumno y los apoyos y atenciones personalizadas requeridas.
- d. La orientación técnico-pedagógica para la mejor aplicación por los profesores de estos programas y el seguimiento de dicha aplicación a lo largo de todo el proceso educativo.
- e. La colaboración en las tareas de orientación a padres, en orden a la integración escolar".

Y el artículo 15.2º del mismo Real Decreto dispone:

"Las tareas de valoración y orientación educativa a que se refiere el artículo 12 serán desarrolladas básicamente y de forma sectorizada por pedagogos, psicólogos, médicos y asistentes sociales, así como

por otros profesionales cuando se considere conveniente, y serán realizadas en coordinación con las de todos aquellos servicios comunitarios que tuvieren encomendadas tareas similares o paralelas".

En las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación, los equipos multiprofesionales han adoptado denominaciones diversas y presentan variaciones en su composición, organización y funciones.

En la Comunidad Valenciana se les ha denominado SPEs (Servicios Psicopedagógicos Escolares); en Cataluña EAP (Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica); en el País Vasco, EE. MM. (Equipos Multiprofesionales de apoyo al Sistema Escolar); en Galicia, E.P.A. (los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo); en Andalucía, E.P.O.E (Equipos Psicopedagógicos de Orientación Escolar) y en las Comunidades pertenecientes al territorio M.E.C., E.O.E.P. (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica). Estos equipos se han unificado con los anteriores equipos existentes, tanto de educación especial como de la ordinaria, concibiéndose como un servicio de apoyo a la enseñanza en general y no como un servicio específico de educación especial. Están compuestos fundamentalmente por psicólogos y pedagogos, eliminándose los otros profesionales que se incluían en los equipos multiprofesionales.

Los equipos psicopedagógicos dependen de la Dirección General de Enseñanza Básica en las diferentes Comunidades Autónomas, bien directamente de Institutos o Servicios de educación especial bien de Institutos o Servicios de renovación pedagógica. Su relación con la Administración se canaliza a través de la inspección, siendo también los inspectores, los únicos responsables de la decisión sobre la modalidad de escolarización de los niños estudiados por el equipo.

2.- Periodo posterior a la promulgación de la LOGSE.-

Se caracteriza por:

- ✓ La influencia de la legislación inglesa (informe Warnock) en la confección de los programas para niños con necesidades educativas que se entienden como adecuaciones del currículo ordinario: A.C.I (Adecuación Curricular Individualizada).
- ✓ Se elabora un currículo abierto en tres niveles de concreción: primer nivel, D.C.B (Diseño Curricular Base); segundo nivel, P.C.C. (Proyecto Curricular de Centro) ; y tercer nivel, Programaciones de aula. El equipo psicopedagógico colaborará en la confección del P.C.C. y las adecuaciones curriculares individualizadas con los profesores del centro y del aula. Las teorías del aprendizaje en que se basan son cognitivas.
- ✓ Los equipos multiprofesionales se consolidan como equipos psicopedagógicos de apoyo y orientación al sistema educativo en general.
- ✓ Los equipos adoptan un modelo consultivo basado en el mediador, cuyo objetivo es preparar al profesor en estrategias y habilidades que le permitan desarrollar tratamientos adecuados en sus alumnos. Desempeñan, así pues, una labor de formación junto con los CEPS (Centros de Formación de Profesores).
- ✓ Las relaciones que se establecen entre el equipo psicopedagógico y los profesores son de colaboración. Juntos identifican las necesidades educativas especiales y elaboran el programa.
- ✓ La valoración se orienta hacia la identificación de necesidades educativas especiales, en cuanto a las diferentes áreas curriculares y la adaptación de recursos.

Las funciones del equipo psicopedagógico son (Climent y Fernández, 1989):

a.- *Prevención educativa.*- La prevención educativa es el conjunto de acciones dirigidas a la institución escolar y, a través de ella, a la familia y al entorno social, para modificar las condiciones que generan la desadaptación y/o fracaso del alumno.

b.- *Detección y valoración multidisciplinar.*- La valoración multidisciplinar requiere el análisis de:

- ✓ Identificación de las necesidades educativas del alumno.
- ✓ Identificación de las posibilidades de aprendizaje.
- ✓ Establecer las orientaciones psicopedagógicas para la escuela y la familia.

c.- *Colaborar en la elaboración de las adaptaciones curriculares.*- Esta colaboración se dará en dos direcciones:

- ✓ Elaboración del proyecto curricular de centro.
- ✓ Confección de las adaptaciones curriculares individualizadas dentro del proyecto curricular de centro.

d.- *Orientación escolar y vocacional.*- La orientación debe ser un proceso continuado que, además de valorar, debe facilitar la búsqueda de condiciones favorables para el desarrollo del alumno.

e.- *Asesoramiento a los profesores.*- El objetivo del asesoramiento y ayuda técnica es conseguir la mejora del trabajo del profesor como elemento fundamental de renovación pedagógica.

f.- *Contribuir a la realización del diseño del cuadro de necesidades del sector.*- El cumplimiento del principio de sectorización de los servicios implica:

- ✓ Que los niños reciban respuesta a sus necesidades educativas especiales tan cerca como sea posible de su entorno familiar y social.
- ✓ Que la identificación y valoración de sus necesidades y la planificación de las respuestas se haga en, y desde, la propia comunidad.

El M.E.C., en el Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo, fija las funciones de los equipos psicopedagógicos:

- ✓ Prestar apoyo técnico al profesorado en relación con la tutoría, la orientación educativa, las adaptaciones curriculares, los programas de desarrollo individual y la intervención educativa de los alumnos con necesidades especiales.
- ✓ Asesorar y asistir a los profesores en su función orientadora y tutorial, proporcionándoles información, documentación, material y consejos técnicos.
- ✓ Asumir las competencias que las disposiciones oportunas les asignen respecto a la evaluación interdisciplinar, identificación de las necesidades educativas especiales, escolarización, seguimiento del proceso educativo y promoción académica de alumnos con necesidades o en situaciones educativas especiales.
- ✓ Favorecer y apoyar en los centros actividades y programas de orientación educativa y profesional, así como aquéllas que se encaminan a mejorar la metodología educativa, la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las técnicas de estudio y trabajo apropiadas al nivel evolutivo de los alumnos.
- ✓ Prestar su colaboración y apoyo, en colaboración con los Centros de Profesores (CEPS), en la elaboración y desarrollo tanto del Proyecto Educativo de Centro (PEC) como de los

posibles proyectos curriculares en distintos ámbitos de innovación (integración, nuevas tecnologías, talleres educativos y otros).

- ✓ Participar en el análisis y estudio del sistema escolar para la toma de decisiones y propuesta de desarrollo de los servicios de apoyo a los centros.
- ✓ Impulsar la cooperación de los centros educativos con las familias y con las instituciones y organizaciones sociales del entorno.
- ✓ Contribuir al desarrollo curricular, a la investigación educativa y al intercambio de experiencias dentro del sector de su responsabilidad.
- ✓ Colaborar con los CEPS en la formación permanente y apoyo didáctico al profesorado del sector, así como en la elaboración y discusión conjunta de proyectos pedagógicos.
- ✓ Colaborar en la organización de actividades de orientación de los escolares y de información acerca de opciones educativas y profesionales.

En territorio M.E.C. existen tres tipos de equipos de orientación educativa y psicopedagógica, que realizan la evaluación psicopedagógica requerida para una adecuada escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como el seguimiento y apoyo de su proceso educativo (Real Decreto 696/1995, de 28 de abril):

- ✓ Los equipos de atención temprana, que realizan la detección precoz de las necesidades educativas especiales y la orientación y el apoyo a los padres en orden a un óptimo desarrollo de sus hijos.
- ✓ Los equipos generales que, además de realizar la correspondiente evaluación psicopedagógica, prestarán a los centros de educación infantil y primaria y a los centros de educación especial el asesoramiento y el apoyo técnico-pedagógico precisos para la mejor atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en ellos.
- ✓ Los equipos específicos, que prestarán su apoyo especializado a los equipos generales, equipos de atención temprana y departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria en los que se escolarice a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos equipos están formados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y, cuando lo requiera el cumplimiento de las funciones asignadas, maestros especialistas en audición y lenguaje.

En la Comunidad Valenciana, el Decreto 131/ 1994, de 5 de julio, regula los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, y la Orden de 10 de marzo de 1995, de la Consellería de Educación y Ciencia, determina las funciones y regula los aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares del sector.

Según estas disposiciones los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional se estructuran de la siguiente manera:

- ✓ Servicios psicopedagógicos escolares del sector. Su ámbito de intervención comprende los centros docentes sostenidos con fondos públicos de E. infantil, primaria y secundaria.
- ✓ Departamentos de orientación en institutos de enseñanza secundaria.
- ✓ Otros servicios especializados, que podrán funcionar como centros de recursos para optimizar la dedicación de los servicios de orientación y para atender a los alumnos que

requieran de una cualificación específica y otras demandas del sistema educativo que redunden en la calidad global de la enseñanza.

Los profesionales de los servicios psicopedagógicos escolares podrán ser:

- ✓ Funcionarios del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía.
- ✓ Funcionarios del cuerpo de maestros de la especialidad de educación especial (audición y lenguaje).
- ✓ Trabajadores sociales.
- ✓ Otros trabajadores, en su caso.

Los servicios psicopedagógicos son equipos técnicos de asesoramiento externo y su personal no forma parte de la plantilla de los centros educativos.

Tendrán un director y secretario-habilitado que serán personal del equipo psicopedagógico y que, además de las funciones propias como miembros de equipo, ejercerán las de director y secretario-habilitado.

Los psicólogos y pedagogos coordinarán en los centros educativos que les sean asignados las actividades de orientación, formarán parte de la comisión de coordinación pedagógica, asesorarán en la elaboración de las adaptaciones curriculares significativas y participarán en las decisiones sobre la promoción de ciclo del alumnado con n.e.e. y tendrán la responsabilidad de la evaluación y valoración psicopedagógicas de dicho alumnado.

Los maestros de audición y lenguaje se responsabilizarán de la intervención logopédica del alumnado con dificultades de comunicación oral y escrita.

Los trabajadores sociales realizarán las acciones de intervención socioeducativa respecto a los alumnos que presentan problemas o dificultades de integración escolar y social.

Los departamentos de orientación de los institutos de enseñanza secundaria contarán, al menos, con un profesor de la especialidad de psicología y pedagogía del cuerpo de enseñanza secundaria que estará incluido en la plantilla ordinaria de dichos institutos.

Las funciones generales de los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional son:

- ✓ Participar en el apoyo y asesoramiento a los centros educativos.
- ✓ Elaborar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa y de intervención sociopsicopedagógica y logopédica en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana.
- ✓ Asesorar al profesorado en el tratamiento de la diversidad del alumnado.
- ✓ Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes del alumnado como del mismo proceso de enseñanza.
- ✓ Detectar aquellas condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar.
- ✓ Realizar la evaluación y la valoración sociopsicopedagógica y logopédicas del alumnado, para la determinación de su escolarización más adecuada y, si procede, elaborar la

propuesta de diversificación curricular o de adaptaciones curriculares significativas y, en su caso, realizar el tratamiento logopédico y rehabilitador.

3. LOS SERVICIOS DE INTERVENCIÓN DIRECTA

Retomando lo expuesto en el apartado de los servicios escalonados, podemos enumerar los siguientes servicios de intervención directa:

3.1. Servicios de intervención directa dentro de la misma clase

Se trata de ofertar una enseñanza por profesores especializados, compartiendo la clase ordinaria con el profesor ordinario.

Estos servicios reciben, en los diferentes sistemas escalonados, las siguientes denominaciones:

- Servicios itinerantes.
- Profesor de recursos dentro del aula.
- Profesor con responsabilidad específica sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.

En EE.UU., como consecuencia del debate surgido acerca de la necesidad de una reforma educativa y de las nuevas orientaciones sobre integración escolar, se está potenciando esta forma de organización escolar, denominada **enseñanza cooperativa**, consistente en que el profesor ordinario y el especial trabajan coordinadamente y, conjuntamente, proporcionan programas educativos a grupos de alumnos heterogéneos en entornos integrados (clase ordinaria). Los dos están presentes en la clase y comparten la responsabilidad de los programas educativos desarrollados en ella (Bauwens; Hourcade y Friend 1989).

Los profesores ordinarios pueden aportar su conocimiento del currículo y de su secuenciación en las áreas de conocimiento tradicionales y la experiencia de trabajo en gran grupo. Los profesores especiales pueden aportar su experiencia en la adaptación del currículo en las áreas de mayor dificultad, preparación de materiales y de metodología adecuada, así como su habilidad en preparar programas de desarrollo individual para alumnos con necesidades específicas. Este sistema permite que los alumnos que presenten necesidades educativas especiales puedan beneficiarse inmediatamente de las modificaciones curriculares pertinentes sin necesidad de utilizar los servicios ofertados fuera del aula ordinaria.

La enseñanza cooperativa puede presentar **tres modalidades** (Bauwens; Hourcade y Friend, 1989):

a. *Instrucción complementaria.*- Se ha desarrollado fundamentalmente en niños con dificultades del aprendizaje de los últimos años de la enseñanza primaria y en la secundaria.

En este tipo de enseñanza el profesor ordinario tiene la responsabilidad de los programas instructivos de todos los alumnos; el profesor de educación especial tiene la responsabilidad de integrar al niño en el aula y desarrollar las destrezas imprescindibles y necesarias para seguir los programas instructivos del profesor ordinario.

Para que la instrucción complementaria sea efectiva, los profesores deben trabajar y preparar conjuntamente los programas instructivos; por ejemplo, el profesor de la clase está trabajando un tema de Sociales, lo que supone la lectura, discusión en clase y excursiones. El profesor especial desarrollará, para este tema y para los alumnos que lo precisen, destrezas tales como atender, tomar notas e identificar

las ideas fundamentales. Este tipo de actividades se realiza antes de cada lección, durante la presentación y al final, a modo de conclusión.

b. *Enseñanza en equipo.*- En esta modalidad los dos profesores trabajan conjuntamente en la preparación y realización de los programas instructivos. Cada miembro del equipo asume la responsabilidad de una parte del programa destinado al conjunto de alumnos de la clase.

Por ejemplo, en una unidad temática de Ciencias, el profesor especial se encargaría de trabajar el nuevo vocabulario con todos los alumnos mediante técnicas de instrucción directa; el profesor ordinario continuaría los otros aspectos relacionados con esa unidad temática, y el profesor especial estaría pendiente de la corrección y evolución del aprendizaje de los alumnos.

c. *Actividades de apoyo al aprendizaje.*- Los profesores ordinarios y especiales se reparten los contenidos que hay que desarrollar para todos los alumnos de la clase. El profesor ordinario imparte el núcleo esencial de cada contenido y el profesor especial realiza las actividades complementarias y de apoyo que enriquecen y completan los contenidos desarrollados por el profesor ordinario.

Entre los **obstáculos** para llevar a cabo la enseñanza cooperativa se pueden señalar:

- ✓ La distribución del tiempo dentro de la clase.
- ✓ Las resistencias y dificultades de los profesionales para trabajar conjuntamente.
- ✓ El cambio de roles de los profesores y la sensación de que con este sistema se aumenta la carga docente.

3.2. Servicios de intervención directa fuera del aula ordinaria

Dos tipos de servicios de intervención:

a) *Aulas de apoyo o de recursos.*-

Aulas en los centros ordinarios donde se atiende, individualmente y en pequeños grupos, a alumnos con necesidades educativas especiales por profesores de educación especial o por especialistas. La atención de los alumnos en estas aulas se completa con la asistencia al aula ordinaria.

Estas aulas, a tiempo parcial se denominan:

- Aulas de apoyo (en España).
- Aulas de recursos (en EE.UU.).

b) *Aula de educación especial en un centro ordinario.*-

Es un servicio de intervención directa especializado. El niño asiste a un centro ordinario, pero está escolarizado en un aula diferente a la enseñanza ordinaria, a tiempo completo, con programas diferentes. En la legislación actual se la denomina: “unidad de educación especial”.

Hay muchos autores que identifican los términos "aula de recursos", "aula de apoyo" y "aula de educación especial o unidades de educación especial", utilizándolos indistintamente. No obstante conviene distinguirlos. Así:

a) El término "**aula de recursos**" se utiliza en dos sentidos diferentes:

- ✓ Como un espacio distinto al aula ordinaria, a cargo de un profesional especializado que planifica, diseña y aplica los programas de intervención. El ámbito de actuación son todos los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, a los que se les aplica programas

individualizados en pequeños grupos y por tiempo limitado. El origen de este término está ligado a un modelo de intervención conductista o comportamental y a la utilización de técnicas de modificación de conducta y de enseñanza programada (Monereo, 1988). Es el término, comúnmente utilizado en EE.UU., para designar el tipo de servicios que implica la utilización de otra aula diferente a la ordinaria.

- ✓ Como un conjunto de medios, materiales, equipos y ayudas técnicas, propios de la tecnología educativa especial, disponibles en un centro escolar, para facilitar la adaptación y acceso a las actividades escolares de los niños con deficiencias (Puig, 1985). Este es el significado que se utiliza en España.

b) El término "**aula de apoyo**" lo podemos definir como:

- ✓ Una estrategia organizativa que actúa como elemento de refuerzo o ayuda del sistema educativo regular con el fin de hacer viable la escolarización integrada de alumnos normales y disminuidos (Pulido, 1985).
- ✓ Espacio situado en el centro escolar ordinario, donde el alumno precisado de un refuerzo de aprendizaje recibe atención individualizada en aquellos aspectos en que muestra mayores carencias o dificultades (Rico, 1986).

Este término es el que se utiliza en **España** para designar las aulas donde se atienden a los niños con necesidades educativas especiales, a tiempo parcial, y combinadas con el aula ordinaria.

Al aula de apoyo los alumnos asisten a tiempo parcial y son atendidos en grupos o individualmente. Participan de un programa común, el del aula o curso ordinario al que pertenecen, y de un programa específico, en el aula de apoyo (Rico, 1986). Los profesionales que atienden estas aulas son personal especializado.

Las ventajas de un aula de apoyo a tiempo parcial son:

- ✓ El alumno no se separa totalmente de su grupo natural.
- ✓ Al ser grupos muy reducidos, el alumno recibe un tratamiento muy intenso y directo.
- ✓ Favorece la relación entre los profesores de apoyo y los profesores tutores.
- ✓ El profesor de apoyo está más motivado al comprobar los resultados del alumno dentro del aula ordinaria.
- ✓ La educación del alumno puede verse enriquecida con la participación de dos profesionales.

Los inconvenientes son:

- ✓ Exige por parte del profesor tutor una acomodación de horarios en función de los del aula de apoyo.
- ✓ Existe el peligro de que el profesor tutor descuide su responsabilidad directa respecto al alumno.
- ✓ Requiere una coordinación entre el profesor tutor y el de apoyo.
- ✓ Para los alumnos con problemas de personalidad, la actuación de dos profesionales puede ser negativa.

c) El origen del término **unidades o aulas de educación especial** se remonta al movimiento de la escuela nueva, que propone un sistema de organización escolar en grupos homogéneos, según su capacidad. Así, se crean aulas especiales en los centros ordinarios a las que se trasladan todos los

alumnos que interfieren el funcionamiento del aula normal. Estas aulas nacen y se desarrollan con un marcado carácter segregador y, posteriormente, se convertirán en centros de educación especial.

En su acepción actual, las unidades o aulas de educación especial se conciben como un elemento que permite la integración escolar del niño deficiente. Pueden considerarse como aulas que ofrecen programas educativos individualizados a alumnos con necesidades educativas especiales, a tiempo parcial o a tiempo completo, confundándose así con el término aula de apoyo; no obstante, en la legislación actual, el término se reserva, exclusivamente, a las aulas a tiempo completo. Estas, lo mismo que las de apoyo, están a cargo de profesores especializados.

Las ventajas de un aula de educación especial a tiempo completo para el alumno son:

- ✓ Recibe una enseñanza más adecuada a sus posibilidades.
- ✓ El alumno tiene una mayor confianza consigo mismo al seguir un programa adecuado.
- ✓ Al desarrollar actividades comunes, no académicas, con otros niños del centro escolar puede establecer relaciones con ellos.

Los inconvenientes son:

- ✓ Se pueden desarrollar calificativos peyorativos: clase de torpes, anormales etc.
- ✓ Estas unidades pueden permanecer aisladas dentro del centro, también sus profesionales.

3.2.1. Tipos de programas de intervención directa fuera del aula

En los EE.UU. se han desarrollado diferentes tipos de programas (Wiederholt y Chamberlain, 1989):

a. *Programas de recursos por categorías.*- Son programas destinados a estudiantes que están oficialmente diagnosticados como alumnos con hándicaps, como los que padecen retraso mental, dificultades del aprendizaje graves, trastornos emocionales, deficiencias sensoriales y minusvalías físicas.

Estos programas son realizados por profesores específicamente preparados en cada una de estas deficiencias y que, por lo tanto, son los más idóneos para realizar la evaluación y programación educativa de estos alumnos.

b. *Programas de recursos por categorías cruzadas.*- Son también programas reservados a estudiantes clasificados como alumnos con hándicaps; sin embargo, el profesor de recursos está especializado en dos o más tipos de deficiencias como, por ejemplo, dificultades del aprendizaje, retraso mental y trastornos emocionales. Son los programas más comunes ya que hay una mayor facilidad para agrupar a los alumnos según el nivel.

c. *Programas de recursos sin categorías.*- Son programas destinados a alumnos con problemas leves de aprendizaje y de comportamiento diagnosticados como normales o como alumnos con hándicaps. Los alumnos son remitidos a estos programas desde las clases regulares y desde las especiales.

d. *Programas de recursos de destrezas específicas.*- Están destinados a trabajar áreas de conocimiento básicas, como lectura, matemáticas, lenguaje, etc. y dirigidos a alumnos diagnosticados sin hándicaps. Los profesores que desarrollan estos programas raramente proporcionan servicios a los estudiantes diagnosticados como deficientes, están especializados en las diferentes áreas y nunca en educación especial.

e. Programas de recursos itinerantes.- Pueden ser, a la vez, de categorías, de categoría cruzada, sin categorías, y de destrezas específicas. Se desarrollan en aquellos casos en que las escuelas no poseen personal suficiente, o no hay suficientes alumnos para mantener un profesor.

En el **Reino Unido**, Hagarthy- Hodgson y Clunies-Ross (1989) distinguen los *siguientes tipos de enseñanza complementaria* que se pueden dar fuera del aula ordinaria, es decir, en aulas separadas o especiales:

a. *Enseñanza previa a la lección.*- Se aplica fundamentalmente a los niños que presentan problemas sensoriales o dificultades del aprendizaje.

Para realizar este tipo de enseñanza es necesario que el profesor especial tenga conocimiento de los contenidos y materiales que va a desarrollar y utilizar el profesor ordinario y, además, que el profesor general tenga conocimiento de las principales áreas problemáticas de los alumnos y esté familiarizado con la metodología especializada.

Este tipo de enseñanza tiene su principal inconveniente en la coordinación de horarios.

b. *Enseñanza especializada o alternativa durante el tiempo de las lecciones.*- Se puede desarrollar durante una parte o la totalidad de una determinada lección.

El principal problema que puede plantearse es que el profesor especial y el ordinario no tengan una comunicación fluida y no colaboren suficientemente, produciendo en el profesor ordinario un sentimiento de fracaso respecto a su trabajo con el alumno.

c. *Enseñanza de refuerzo posterior a la lección.*- Es el más habitual de la enseñanza complementaria. El profesor especial necesita información sobre el tipo de contenido, recursos, etc. que utiliza el profesor ordinario. Las áreas en que más frecuentemente es utilizada este tipo de ayuda son la lengua, matemáticas y humanidades.

d. *Enseñanza previa y posterior a la lección.*- Es el menos utilizado, ya que supone un gran esfuerzo de personal necesario y de organización del tiempo y horarios.

3.2.2. Profesionales que atienden las aulas de apoyo y educación especial en España

En el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la educación especial, se distingue entre:

- Profesor de apoyo especializado en técnicas de educación especial (refuerzo pedagógico). Este profesor tiene una formación generalista e imparte enseñanza preventiva y correctiva en materias básicas.
- Profesores especialistas que realizan programas muy específicos, como logopedas, fisioterapeutas, psicoterapeutas, psicomotricistas, etc. (tratamientos especializados).

Estos profesionales pueden ser de plantilla del centro o constituirse como servicios itinerantes; a su vez, pueden agruparse en:

- ✓ Equipos de especialistas en algún tipo de deficiencias, como sordos, ciegos, deficientes mentales, etc.
- ✓ Grupos mixtos de especialistas en distintos aspectos de la educación especial (psicomotricistas, psicoterapeutas, especialistas en rehabilitación del lenguaje, ortofonistas, etc.).

Las **funciones** de estos profesionales son (Pulido, 1985):

De colaboración:

- ✓ Con el profesor del aula: en la planificación de la clase, en el análisis de las dificultades de los alumnos y en la aplicación y evaluación del programa correctivo.
- ✓ Con el equipo multidisciplinar: en la revisión del diagnóstico y programa y en las decisiones sobre las circunstancias de escolarización.

De asesoramiento:

- ✓ Al profesor del aula, sobre el tipo de programa y metodología específica en la rehabilitación.
- ✓ A los padres, aconsejándoles sobre la necesidad y la forma de su actuación en la puesta en práctica del programa de recuperación.

De ejecución:

- ✓ Aplicación del programa específico, revisión y evaluación del mismo.
- ✓ Preparación de material en los casos en los que el programa rehabilitador se realiza en el aula ordinaria.
- ✓ Registro e informes sobre el rendimiento del alumno.

De información:

- ✓ Al equipo multiprofesional, sobre la evolución del alumno.
- ✓ A los padres, sobre el progreso de su hijo.

Estas funciones corresponden a un determinado modelo de enseñanza, anterior a la implantación de la reforma, que plantea un tipo de currículo cerrado y está aún dentro de una filosofía de programas de desarrollo individual.

A partir de la reforma se produce una modificación de las funciones de los profesores de apoyo, en el sentido de que la LOGSE adopta un modelo de escuela inclusiva, para todos, que atiende a la diversidad y plantea un currículo abierto, donde los programas de los alumnos con n.e.e. son adaptaciones sucesivas del currículo general. Este nuevo planteamiento supone la limitación del número de horas que el niño va a permanecer en el aula de apoyo (en la C. Valenciana un máximo de 5 horas semanales) y el diseño de una nueva forma de entender las funciones del profesorado de apoyo en los centros escolares.

En la LOGSE no se hace la distinción entre los profesionales que se recoge en el Real Decreto 334/1985. En su artículo 37.1 se dispone: " Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados".

En la Disposición adicional 3ª, 3, c) se establece: "La incorporación a los centros completos de educación obligatoria de, al menos, un profesor de apoyo para atender a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje y la creación de servicios para atender dichas necesidades en los centros incompletos".

En el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, art. 8º.2, se dispone lo siguiente: "Los medios personales complementarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos con n.e.e.e estarán

constituidos por los maestros con las especialidades que se establezcan en las correspondientes plantillas orgánicas de los centros docentes y de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, así como del personal laboral que se determine”.

Las funciones del profesor o departamento de apoyo, desde la perspectiva de la reforma LOGSE, son (Cortázar, 1990):

a. De apoyo al centro:

- ✓ Participación en la elaboración del proyecto educativo de centro.
- ✓ Detección de necesidades de formación entre los componentes del claustro de profesores y dar solución a las mismas.
- ✓ Coordinación de programas de formación en el centro.
- ✓ Elaboración de la planificación de horarios de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ✓ Coordinación de los profesionales, del centro y de fuera de él, que intervienen en la educación del niño con necesidades especiales.
- ✓ Creación de un aula de recursos dentro del centro.

b. De apoyo al maestro:

- ✓ Elaboración junto al profesor tutor de la programación del aula.
- ✓ Elaboración conjunta con el profesor tutor de las adecuaciones curriculares individualizadas.
- ✓ Preparación y elaboración de instrumentos para la detección de necesidades educativas especiales y su seguimiento.
- ✓ Colaboración con el tutor en el establecimiento de la metodología y evaluación a seguir con los alumnos de necesidades educativas especiales.

c. De apoyo al alumno:

- ✓ Identificación y realización del programa a seguir.
- ✓ Intervención directa en forma de refuerzo pedagógico.
- ✓ Observación del progreso del alumno y evaluación sistemática en colaboración con el profesor tutor.
- ✓ Coordinación de los apoyos que recibe el alumno.
- ✓ Coordinación con los padres si fuera preciso.

Otra figura, que se recoge en circulares y resoluciones del M.E.C. y de las Comunidades Autónomas sobre organización y funcionamiento de los centros de preescolar y primaria, es la del *profesor de apoyo a la integración* que presta su atención profesional a aquellos alumnos con necesidades especiales integrados en aulas ordinarias. Su tarea principal consiste en proporcionar a dichos alumnos el refuerzo pedagógico necesario. Este refuerzo puede realizarse dentro y fuera del aula y proporcionar apoyo directo al alumno, al profesor, o a ambos.

Sus *funciones* son:

- ✓ La elaboración de programas generales y adaptados

- ✓ Seguimiento de los programas.
- ✓ Realización de aspectos concretos de los programas que requieran una atención individualizada.
- ✓ Preparación de material.
- ✓ La orientación y asesoramiento a los profesores tutores.
- ✓ Ser el coordinador entre el personal del centro y equipos de apoyo.
- ✓ Orientación a los padres.

El profesor de apoyo a la integración puede ser:

- ✓ Fijo en un centro, formando parte a todos los efectos del claustro y equipos de profesores de ese centro.
- ✓ Itinerante, participando en los claustros y equipos de profesores de los centros que atiende cuando lo considere conveniente.

Como podemos observar, las funciones y formas de entender el trabajo de los profesores de apoyo en los centros educativos en España ha cambiado radicalmente como consecuencia de la implantación de la LOGSE que supone una nueva manera de entender la organización de la integración ; es un modo de proporcionar apoyos a los centros escolares . Posteriormente haremos una exposición de lo que suponen los apoyos.

3.2.3. La utilización de para profesionales en la educación especial

En EE.UU., la utilización de los para profesionales en la educación especial, y concretamente en situaciones de educación especial, se remonta a los años cincuenta; ante una gran escasez de educadores, se utiliza a los para profesionales como un mecanismo para poder seguir ofertando educación a todos los estudiantes. En aquellos momentos las funciones de los para profesionales eran fundamentalmente de soporte administrativo a los maestros.

En las décadas de los sesenta y setenta se incrementa su utilización como consecuencia de la puesta en práctica de programas compensatorios y de estimulación precoz e intervención temprana en educación especial. A medida que se extiende su utilización las funciones de los mismos se incrementan, participan en la realización de la evaluación, actividades de aprendizaje, adaptación de materiales, instrucción individual y ayuda en el hogar (Jones y Bender, 1993).

En un estudio realizado por los autores citados anteriormente sobre las investigaciones acerca de la utilización de los para profesionales, se concluye lo siguiente:

- ✓ Existen pocos estudios acerca de la eficacia de la utilización de paraprofesionales en el rendimiento del alumno y parece ser que no hay ninguna evidencia empírica de que la utilización de para profesionales enriquezca los resultados académicos o sociales de los estudiantes con deficiencias.
- ✓ Los administradores y los profesores están satisfechos de la utilización de para profesionales como un sistema adecuado de provisión de servicios.
- ✓ Las tendencias actuales sobre el movimiento REI y la escuela inclusiva no están aún contempladas en las investigaciones sobre los para profesionales.
- ✓ Pocos Estados expiden certificados de entrenamiento para los para profesionales.

A continuación se expone un ejemplo de utilización de para profesionales, siguiendo las tendencias del movimiento REI y escuela inclusiva (Wech, Richards, Okada, Richarts y Prescott, 1995). Se trata de un sistema de organización híbrido que engloba tres tipos de servicios: maestro de apoyo/consultor ; programas dentro del aula y utilización de para profesionales (CAPPS), y está destinado a alumnos de alto riesgo y con dificultades de aprendizaje medias. Este programa se desarrolló en una escuela del área suburbana de la región de las Montañas Rocosas en EE.UU, a la que asistían alumnos caucasianos, hispanos y asiáticos.

El profesor de apoyo/consultor proporciona servicios de intervención directa, tales como evaluación e instrucción en aulas de apoyo a tiempo parcial, y servicios de intervención indirecta, a los maestros de las aulas ordinarias que tienen alumnos con n.e.e. en sus aulas todo el día. Por lo tanto, los alumnos pueden recibir una atención educativa especial, tanto dentro del aula ordinaria como en el aula de apoyo.

Los para profesionales proporcionan instrucción complementaria, individualmente o en pequeños grupos, al final de la clase. Esta práctica se diferencia de la enseñanza cooperativa en que los para profesionales no colaboran con el profesor del aula ordinaria en la planificación de la instrucción del alumno, sino que proporcionan instrucción y práctica de destrezas y conceptos que son trabajados por el profesor en el aula ordinaria. Este sistema refleja algunas de las características de la enseñanza paralela: un grupo de alumnos trabaja en una zona de la clase en una enseñanza complementaria, mientras los otros alumnos continúan su enseñanza tradicional.

Otro ejemplo similar a éste es el realizado por Miramontes (1990), en el sentido de creación de equipos de instrucción multilingüísticos y multiétnicos. Estos equipos están formados por profesores especiales y para profesionales que representan una gran variedad de lenguas y culturas. Los miembros del equipo trabajan en colaboración con otros profesores del distrito, especialistas, equipos psicopedagógicos, etc. Su objetivo es la coordinación, colaboración y guía necesaria para asegurar la calidad e integración de los servicios destinados a estos alumnos

Estos equipos actúan siguiendo el modelo triádico consultivo; así, la relación entre estos profesionales puede establecerse de la siguiente manera:

- ✓ Equipo de apoyo especialista- para profesional- estudiante.
- ✓ Equipo de apoyo especialista- maestro educación especial- estudiante.
- ✓ Equipo de apoyo especialista- maestro ordinario- estudiante.

Los para profesionales son personas con otras titulaciones, o padres de alumnos procedentes de estas culturas o etnias. Sus funciones son:

- ✓ Instructivo, en el sentido de que puede proporcionar a los estudiantes acceso al conocimiento previo y ayudar a un nuevo aprendizaje, ya que conocen el lenguaje materno de estos estudiantes y pueden establecer relaciones entre la cultura de los hogares y la de la escuela.
- ✓ Relaciones escuela-comunidad. Pueden ser el nexo de unión entre los padres y la escuela.
- ✓ Evaluación.

4. SERVICIOS AUXILIARES. (CENTROS DE RECURSOS Y CENTROS DE PROFESORES)

4.1. Centros de recursos

4.1.1 Concepto

Un centro de recursos es:

- Un centro preparado para ofrecer información, asesoramiento y adiestramiento sobre tecnología educativa, aplicación, adaptación y uso de materiales y ayudas técnicas en educación especial y en la "pedagogía terapéutica", y en donde, además, se crea, elabora y suministra una parte de los materiales y publicaciones de que dispone (Puig, 1985).
- Es un servicio educativo de apoyo y animación pedagógica para las escuelas y profesores y lugar de encuentro y coordinación donde todos pueden disponer de los medios que les faciliten la búsqueda de nuevas vías, siendo agentes de permanente renovación con incidencia en cuantos profesionales intervienen en la educación. En estos centros las tareas de formación y perfeccionamiento, de investigación operativa, de desarrollo de contenidos curriculares, de difusión de experiencias y métodos, cobran sentido propio al estar insertos en la realidad escolar (Cebollada y Marco, 1986).
- Es un servicio de consulta, adiestramiento y préstamo al profesor de: recursos, materiales y dispositivos didácticos adaptados a las necesidades individuales de los alumnos excepcionales (Monereo, 1988).

4.1.2. Tipos y funciones

Las funciones de un centro de recursos pueden resumirse, según los tipos de centros, en (Cebollada y Marco, 1986):

- a. Centro de recursos, materiales y tecnología educativa.- Sus funciones son de información, documentación, archivo, préstamo, difusión, adaptación y creación de nuevos materiales.
- b. Centro de formación de profesorado.- Sus funciones son de información sobre directrices educativas e innovaciones, intercambios de experiencias, estudio de nuevas metodologías y desarrollo de contenidos curriculares.
- c. Centro de investigación.- Sus funciones son las de experimentación de nuevas metodologías, evaluación de materiales, y promover y controlar innovaciones pedagógicas e investigaciones educativas aplicadas.

Los centros de recursos pueden clasificarse, según su zona de influencia, en: locales, territoriales, nacionales e internacionales; y según su especialidad, en: deficientes sensoriales, deficientes mentales, niños con trastornos del comportamiento, etc.

4.1.3. El CNREE

En 1986 se crea en nuestro país el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, dependiente de la Subdirección General de Educación Especial y de la Dirección General de Renovación Pedagógica, con ámbito de actuación en las Comunidades Autónomas sin transferencias en materia de educación. Sus funciones son:

- ✓ La elaboración y adaptación de instrumentos de evaluación y el asesoramiento para el diagnóstico.

- ✓ La preparación de los diseños curriculares, la elaboración y adaptación de textos y materiales de acuerdo con las innovaciones que se proponen para mejorar la educación de los alumnos con n.e.e.
- ✓ La incorporación, experimentación y difusión de recursos tecnológicos resultado de nuevos avances que se producen especialmente en el campo de la comunicación y de la transmisión de información.
- ✓ La realización de estudios y la investigación sobre el desarrollo de alumnos con n.e.e. y la evaluación de las diversas situaciones de aprendizaje.
- ✓ El conocimiento actualizado de los recursos existentes y la difusión de todo tipo de información, propia o ajena, relacionada con la educación especial a los centros que escolarizan alumnos con n.e.e. y a los diferentes agentes y sistemas que actúan en este campo.
- ✓ La formulación y coordinación, en colaboración con otras entidades y organismos, de iniciativas estables para el perfeccionamiento del profesorado y de otros profesionales relacionados con la educación especial.

Para desarrollar sus funciones, el C.N.R.E.E. se estructura en departamentos. Unos se centran de modo específico en distintas n.e.e., y otros coordinan acciones y programas comunes a las diversas áreas.

4.2. Centros de formación de profesores

Los centros de profesores sustituyen, en algunas Comunidades, a los ICEs de la Universidades. Surgen de una nueva forma de entender la formación de los profesores, caracterizada por la descentralización y contextualización formativa y por la participación real del colectivo de profesores en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades de formación, de tal manera que el profesorado se convierte en un sujeto activo de su propia formación, participando en la institución, fomentando un auténtico proceso de diálogo y de colaboración, y generando el desarrollo profesional desde la periferia (Imbernón, 1994). Frente a la formación de los ICEs desarrollada por expertos, Imbernón considera que, en los centros de profesores, debe potenciarse la formación entre iguales mediante compañeros asesores, que ya no son expertos infalibles, sino colegas que, pertenecientes al mismo origen formativo y cuerpo administrativo, ayudan y colaboran con sus compañeros en los procesos de formación permanente. Estos centros deben basarse en una concepción de la asesoría entendida como “asesores prácticos-investigadores”, “asesores compañeros” y “amigos críticos”, capaces de trabajar junto con el profesorado en la búsqueda de nuevas soluciones, de escuchar activamente, de facilitar relaciones constructivas y reflexivas, de compartir las innovaciones con el profesorado y de desarrollar una cultura profesional reflexiva y crítica.

La legislación referente al funcionamiento y creación de los centros de formación de profesores es la siguiente:

- ✓ Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, actualmente derogado, que regula la creación y funcionamiento de los centros de profesores. Se determinan las funciones y composición de los centros de profesores.
- ✓ Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, también derogado, que regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores. Surge por la necesidad de adaptar estos centros a los requerimientos de formación del profesorado de acuerdo con las directrices de

la LOGSE. Se determinan las funciones de los centros de profesores y de cada uno de sus órganos, la composición de los centros de profesores y la elaboración de los planes de formación.

- ✓ **Real Decreto 1693/1995**, de 20 de octubre, que regula la creación y funcionamiento de los centros de profesores y recursos. Mediante esta disposición se fusionan los centros de profesores con los centros de recursos y servicios de apoyo, regulados por el Real Decreto 1174/1.983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. El Real Decreto 1693/1.995 se refiere: al ámbito de aplicación y actuación, a la plantilla del centro, a la dependencia administrativa, a los planes provinciales de formación, a los órganos de gobierno, a las funciones del director, del secretario, del consejo y del equipo psicopedagógico, a los asesores de formación y a los convenios.
- ✓ **Orden de 18 de marzo de 1996**, que desarrolla y aplica la disposición anterior. Regula la creación de los centros de profesores y recursos, los órganos de gobierno, los asesores de formación permanente, y la planificación y funcionamiento (dependencia administrativa, proyecto pedagógico, reglamento de régimen interno, plan provincial de formación, de actuación y memoria anual y funcionamiento)

En la *Comunidad Valenciana*, por el Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, se regula la creación, estructura y funcionamiento de los *Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos*. Estos centros sustituyen a los CEPs, conservando sus instalaciones y equipamiento.

La finalidad de estos centros es favorecer la formación permanente del profesorado de las enseñanzas no universitarias, “exigida por el actual sistema educativo en sus aspectos fundamentales referentes a la formación personalizada, la participación y colaboración de los padres y tutores, la atención a la diversidad, el desarrollo de capacidades, el fomento de hábitos educativos e instructivos, la actividad investigadora, la orientación educativa, la metodología activa, la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la relación con el entorno, la formación en el respeto y defensa del medio ambiente y la educación en valores” (artículo 1.2).

Las *funciones* de los centros de formación, innovación y recursos educativos son las siguientes (artículo 9):

a) Funciones generales.

- ✓ Organizar, realizar el seguimiento y evaluar el desarrollo de las acciones formativas, dentro del plan anual de formación.
- ✓ Atender y canalizar las propuestas de formación que se planteen por los centros docentes, por los grupos de trabajo o seminarios.
- ✓ Fomentar el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias del profesorado.
- ✓ Realizar el seguimiento de las actividades de formación del profesorado.
- ✓ Contribuir a la formación del profesorado en los dos idiomas oficiales de la Comunidad.
- ✓ Coordinar la difusión de las experiencias de innovación educativa.
- ✓ Poner a disposición de los centros y del profesorado los fondos documentales y bibliográficos, los medios audiovisuales, la documentación y los materiales que faciliten el desarrollo curricular.
- ✓ Informar a los centros de los últimos avances en nuevas tecnologías aplicadas a la educación como centro de recursos, de formación y experiencias en este campo.

- ✓ Facilitar a los centros la realización de actividades teórico-prácticas en el ámbito de la educación ambiental.
- ✓ Informar al profesorado de las distintas opciones de ofertas de formación en el ámbito de la Comunidad, del resto del Estado y de la Unión Europea.
- ✓ Difundir experiencias de formación e innovación facilitadas por las empresas, institutos tecnológicos y entidades colaboradoras.
- ✓ Facilitar información sobre cambios legislativos que afecten a la formación del profesorado y al uso de recursos educativos.

b) Funciones específicas.

La Consellería podrá establecer, además de las funciones generales ya mencionadas, otras funciones específicas para algunos de los centros de formación.

Estructura de los centros.-

Estarán integrados por asesores de formación y funcionarios de administración y servicios. Los puestos de directores y asesores de formación tienen naturaleza docente.

PARTE II: LA ESCUELA INCLUSIVA. LOS APOYOS AL SISTEMA EDUCATIVO

1. INTRODUCCIÓN

A partir del movimiento REI y de su crítica a los servicios escalonados, y las nuevas propuestas realizadas por la escuela inclusiva, se está proponiendo una nueva filosofía organizativa que, en vez de proporcionar sólo servicios a la escuela ordinaria, pretende otorgar apoyos al sistema educativo. Esta nueva filosofía ha sido adoptada por la LOGSE.

2. CONCEPTO DE APOYO EDUCATIVO

El concepto de apoyo educativo supone (Nieto, 1996):

- ✓ Dar más importancia a los servicios de intervención indirecta en detrimento de la de intervención directa e implementación de servicios de intervención indirecta de asesoramiento, de formación a profesores y a los padres.
- ✓ El concepto de apoyo, más que un servicio que se añade a la organización de un centro escolar para atender a los niños con n.e.e, supone contemplar todo el centro escolar como una unidad de apoyo de modo que, además, sea un elemento que promueva el desarrollo personal y profesional de los integrantes de la comunidad escolar.
- ✓ El concepto de apoyo parte de una filosofía de resolución de problemas en común por todos los profesionales del centro escolar para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos atendidos en estos centros.
- ✓ El apoyo educativo está relacionado con los procesos de renovación, cambio y mejora de los centros escolares, y entendido como un proceso de innovación pedagógica.
- ✓ Es una nueva filosofía de trabajo que intenta, como hemos dicho, resolver problemas conjuntamente.

Para García (1.990), el apoyo:

- ✓ Constituye una ayuda a todos los alumnos y profesores del centro.
- ✓ Hace referencia tanto a la intervención como a la prevención e implica una revisión de la planificación y diseño del currículo.
- ✓ Es necesario en los inicios del proceso de integración y, posteriormente, puede ser paulatinamente eliminado.
- ✓ Supone una participación en las actividades de la clase ordinaria.
- ✓ Responde al currículo y a las necesidades individuales más que a la recuperación.
- ✓ Está ligado a propuestas de cambio, mejora e innovación de la escuela.
- ✓ Implica procesos de colaboración y de desarrollo organizativo.

El apoyo educativo comprendería, pues, el conjunto de procesos de carácter sistemático y sostenido a través de los cuales, personas, grupos o instituciones interaccionan y satisfacen necesidades profesionales orientadas a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos y las condiciones organizativas de los centros escolares, con el propósito último de mejorar la calidad de las experiencias educativas de los alumnos con necesidades y alcanzar más efectivamente las metas educativas (Nieto, 1996).

Para el M.E.C, el apoyo educativo comprende el apoyo a los alumnos, a los profesores y a los centros escolares, e incluye una amplia variedad de actividades, estrategias y programas educativos, en el propio centro escolar o fuera de él, que contemplen, consoliden o enriquezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la acción educativa ordinaria y principal. Incluye los recursos, profesores, medios materiales y didácticos, organización escolar, adaptación y diversificación curricular precisos para conseguir que alumnos con n.e.e. alcancen los objetivos establecidos en el marco de un currículo básico y común.

Existe una amplia gama de tareas que pueden realizar los apoyos, entre estas podemos destacar (Nieto, 1996):

| El apoyo se configura como: | Lo desempeña quien: |
|------------------------------------|---|
| Intervención | Lleva a cabo la actividad |
| Asesoramiento | Informa a otros sobre lo que puede hacer respecto a la actividad |
| Formación | Desarrolla en otros el conocimiento y capacidades para que hagan la actividad |
| Provisión de recursos | Facilita a otros los medios que debe utilizar en la actividad. |
| Cooperación | Coopera con otros para realizar la actividad. |

2.1. Clasificación

Los apoyos se pueden clasificar (Zabalza, 1996) en:

Según el punto-sistema al que va dirigido el apoyo:

- ✓ Apoyo a los individuos.
- ✓ Apoyo a situaciones y procesos concretos que se realizan en el centro escolar y en la clase.

- ✓ Apoyo a procesos o funciones sectoriales en los centros educativos.
- ✓ Apoyos a la institución en su conjunto.

Según la naturaleza de la demanda:

- ✓ No demanda (apoyo burocrático).
- ✓ Demanda forzada.
- ✓ Demanda formal.
- ✓ Demanda real.

Según a quien se pida el apoyo:

- ✓ A técnicos especialistas.
- ✓ A colegas.
- ✓ A profesionales de apoyo.

Por el contenido de la demanda: ¿qué se espera que haga el que apoya?

- ✓ Soluciones concretas a asuntos puntuales.
- ✓ Información sobre diversos aspectos de interés.
- ✓ Ayuda en el desarrollo de procesos.
- ✓ Apoyo a la formación y desarrollo institucional.

Por la orientación básica del apoyo.

- ✓ Apoyo orientado a dar, versus apoyo orientado a compartir, versus apoyo a cómo dirigir procesos.
- ✓ Apoyo como intervención, versus apoyo como acción.

2.2. Apoyos internos

Los apoyos pueden ser *internos* y *externos*. El apoyo interno se ofrece desde los propios componentes y recursos del centro escolar. El apoyo externo es el que viene prestado por agentes o instancias externas al propio centro escolar (Parrilla, 1996).

Los apoyos internos pueden dirigirse hacia (Dyer, 1989):

- 1) El alumno.- Puede ser dentro de la clase, durante el desarrollo del tema; preparatorio, antes de empezar un tema; y correctivo, fuera del aula ordinaria.
- 2) El profesor.- Apoyo en clase, de consulta, analítico, observacional y apoyo sustitutorio.
- 3) El desarrollo curricular.- Apoyo a la planificación, a la preparación de materiales y al currículo en su totalidad.

Balbás, (1997) diferencia cuatro enfoques de *apoyo interno*: el enfoque individual versus al curricular, y el restaurador frente al preventivo.

Comparación entre el enfoque individual y el curricular (Hart, 1992)

Ideas asociadas al enfoque individual y al enfoque centrado en el currículo

| <i>Enfoque individual</i> | <i>Enfoque curricular</i> |
|--|--|
| Definición | Definición |
| <p>✓ Investigar la naturaleza de las dificultades de cada niño, intervenir para lograr que reciban la enseñanza apropiada a sus necesidades, y facilitarle el acceso al aprendizaje en todas las áreas del currículo.</p> <p>Ideas asociadas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las necesidades educativas especiales son el resultado de una combinación única de factores físicos, sociales, psicológicos y educativos, que afectan al desarrollo del niño. 2. Los niños con necesidades educativas especiales necesitan, por definición, algo diferente de otros para hacer buenos progresos. 3. Los niños con necesidades educativas especiales requieren una planificación particular, diferente del currículo general. 4. Las necesidades de cada niño deben de ser evaluadas individualmente y los progresos deben ser planificados y desarrollados sobre bases individuales. | <p>✓ Ayudar a encontrar formas de adaptar el currículo de manera que todos los niños (incluidos los que tienen necesidades educativas especiales) puedan participar y obtener beneficios desde todas las áreas del aprendizaje.</p> <p>Ideas asociadas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las escuelas tienen un papel básico para prevenir la aparición de necesidades educativas especiales, adaptando la presentación de la información y la organización de la clase para facilitar el aprendizaje de todos los niños. 2. Existe la necesidad de cuestionar lo apropiado del currículo en sí mismo, no sólo para los niños con necesidades educativas especiales, sino para todos los niños. 3. Los niños con necesidades educativas especiales no necesitan nada diferente de los demás niños. Necesitan una enseñanza de calidad que tenga en cuenta sus necesidades individuales. 4. Resolver cómo atender las necesidades de un niño individual puede proporcionar oportunidades para mejorar el currículo de todos. |

Implicaciones para la enseñanza de apoyo

| <i>Enfoque individual</i> | <i>Enfoque curricular</i> |
|--|--|
| Justificación | Justificación |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Permite que los niños reciban algún apoyo especializado como parte integrada de los programas de enseñanza. 2. Permite que los niños tengan acceso a todas las actividades del currículo. 3. Permite que el profesor tutor y el de apoyo trabajen en común. <p>Implicaciones prácticas para la enseñanza de apoyo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La función del profesor de apoyo es la de ayudar al niño consultando con el profesor tutor. 2. El propósito del apoyo es intentar el logro de un emparejamiento entre el niño y las actividades del currículo. 3. El profesor de apoyo proporciona la adaptación o ayuda adicional diferente que pueda necesitar cada niño; por ejemplo, con apoyo especializado individual, materiales suplementarios, equipos especializados, etc. 4. El profesor de apoyo explora con el profesor tutor la forma en la cual los procedimientos de respuesta a las necesidades individuales pueden llegar a ser parte de la práctica profesional. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Permite al profesor de apoyo experimentar el currículo desde el punto de vista de los niños, determinar la naturaleza de las dificultades y cómo éstas han aparecido, y estar en posición de ayudar al desarrollo de métodos y materiales que puedan atender las necesidades de todos los niños. <p>Implicaciones prácticas para la enseñanza de apoyo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La función del profesor de apoyo es tomar parte en la planificación y enseñanza de toda la clase. 2. El propósito del apoyo es ayudar a los profesionales a adaptar sus prácticas de clase para tener en cuenta a todos los niños. 3. Los profesores de apoyo ven las dificultades de los niños con necesidades educativas especiales como una oportunidad para mejorar áreas problemáticas del currículo que pueden ser desarrollados en beneficio de todos. 4. Los profesores de apoyo buscan reforzar y promover una enseñanza de calidad para todos los niños. Exploran con el profesor tutor formas de organizar el aprendizaje para que todos los niños puedan participar. |

Comparación entre el enfoque restaurador y el preventivo (Jordan, 1994)

Restaurador o deficitario

Preventivo

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fragmentación del horario del alumno para atenderlo; cada profesional tiene muy delimitadas sus funciones. ✓ Comienza a desarrollarse cuando el problema del alumno es ya severo. ✓ El proceso comienza confirmando la deficiencia. ✓ Se excluye al profesor tutor de las responsabilidades. ✓ El profesor de apoyo trabaja directamente con los alumnos. ✓ Se parte del déficit. ✓ El grado de déficit es la base para enviar al alumno a un programa especial. ✓ El propósito de la evaluación es el diagnóstico del niño por categorías. ✓ El resultado del proceso es una nueva ubicación. ✓ La evaluación del programa es posterior a la ubicación. ✓ Ubicación o emplazamiento se entienden como contexto especial. ✓ Integración se refiere a la proporción de tiempo que el alumno está en el aula ordinaria. ✓ No existe provisión de respuestas para mantener un puente respecto a los alumnos que vuelven al aula ordinaria. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ El horario del alumno se diseña por los profesionales del equipo colaborativo. ✓ El desarrollo del proceso comienza antes de que el problema crezca o como prevención. ✓ La confirmación de la necesidad de un programa especial es el paso final. ✓ Los tutores comparten responsabilidades. ✓ El profesor de apoyo se dirige tanto al alumno como al profesor. ✓ Se parte de los puntos débiles y fuertes en el aprendizaje que necesitan ajustes en los programas. ✓ Las limitaciones en los recursos de la escuela es la base para enviarlo a un programa especial. ✓ El propósito de la evaluación es instructivo: identificar las intervenciones y servicios que se necesitan. ✓ El resultado del proceso son los ajustes del programa. ✓ La evaluación para determinar el tipo de ubicación se retrasa dependiendo de los resultados y adaptaciones del programa. ✓ Ubicación se entiende como la localización del mejor lugar para desarrollar el programa adecuado. ✓ Integración se refiere a la extensión de las modificaciones del programa del alumno en el aula ordinaria. ✓ El profesor de apoyo está disponible para el seguimiento del aula ordinaria. |
|---|---|

Parrilla, (1996), distingue los siguientes modelos de apoyo interno:

Individuo

| | | | |
|----------------|-------------------|-------------------------------|--------------------|
| Experto | Apoyo terapéutico | Apoyo individual colaborativo | Colaborador |
| | Apoyo consulta | Apoyo curricular | |

Ejes estructurales para analizar los modelos de apoyo interno (Parrilla, 1996).

El apoyo terapéutico.- Es un apoyo centrado en el niño, guiado y dirigido por especialistas o expertos y basado en las dificultades atribuidas a ese niño ; normalmente ese apoyo se da en las aulas especiales, aunque puede darse también en las aulas ordinarias y aulas de apoyo. Funciona de la siguiente manera:

- ✓ Algo en el niño no funciona.
- ✓ La escuela no está preparada para atenderle.
- ✓ Necesita un tipo de educación distinta con sus propias reglas y normas.
- ✓ Intenta proporcionarle formas de intervención que compensen el déficit.

- ✓ Intenta proporcionar experiencias de aprendizaje más apropiadas que las del aula ordinaria.
- ✓ Es un apoyo periférico en aulas especiales.
- ✓ El profesional del apoyo es un especialista.
- ✓ El tutor no sabe o no puede arriesgar su modo de hacer.

El apoyo colaborativo/individual.- Se mantiene una visión individualista centrada en el niño, se abandona la visión experta y especializada del apoyo y el carácter especial del mismo y, como consecuencia, se abandona la relación jerárquica y dependiente entre los profesionales. Ejemplo típico de este modelo son las relaciones que se establecen cuando el profesor de apoyo entra en el aula ordinaria a colaborar con el profesor tutor o cuando ambos planifican el programa de apoyo, aunque éste se realice en el aula de apoyo. Funciona de la siguiente manera:

- ✓ Algo dentro del alumno no funciona.
- ✓ La escuela no está preparada para atenderle.
- ✓ Intenta modificar colaborativamente el currículo para adaptarlo a ese alumno.
- ✓ Intenta elaborar un programa individual adaptado a ese alumno.
- ✓ Es un apoyo periférico sólo puede impactar al aula ordinaria.
- ✓ El profesional de apoyo es un profesional que colabora con los tutores.
- ✓ El tutor asume parte de su responsabilidad en el caso.

El apoyo de consulta/recursos.- Considera las dificultades de los alumnos como indicadores de la necesidad de reformar la escuela; por lo tanto, el apoyo debe apoyar no sólo al alumno sino también a la escuela para que pueda responder y adaptarse a las necesidades de todos los alumnos. Se asume este planteamiento desde una óptica no colaboradora sino experta.

Los profesionales de apoyo son vistos como técnicos con conocimientos específicos, que pueden ser trasplantados al aula ordinaria o a otros ámbitos educativos. Funciona del siguiente modo:

- ✓ Las necesidades del alumno indican necesidades de cambio en la escuela.
- ✓ La escuela no sabe cómo afrontar el cambio.
- ✓ El departamento de apoyo debe intervenir y diseñar proyectos para el cambio.
- ✓ Diseña programas para aplicar por tutores a los alumnos.
- ✓ Diseña programas de cambios organizativos y metodológicos.
- ✓ Es un apoyo de carácter intervencionista sobre una escuela pasiva.
- ✓ El profesional del apoyo es un experto.
- ✓ Los tutores aplican programas: responsabilidad pasiva.

El apoyo curricular.- Se caracteriza porque las dimensiones colaboradora e institucional se aúnan para generar un modelo de apoyo que asume la colaboración como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional, y que tiene como foco del apoyo una visión global de la escuela.

El apoyo dirige su actuación hacia la comunidad, escuela, familia, profesores, aula y alumnos. Funciona del modo siguiente:

- ✓ Las dificultades de los alumnos nos indican necesidad de cambios en la escuela.

- ✓ Escuela-organización que aprende, con capacidad para resolver problemas cooperativamente.
- ✓ El currículo es el centro del apoyo a desarrollar colaborativamente.
- ✓ Revisión de la organización escolar, estructura y cultura.
- ✓ Revisión de los estilos de enseñanza en el aula ordinaria.
- ✓ Es un apoyo que potencia la mejora escolar y la diversidad.
- ✓ Los profesionales de la escuela asumen su responsabilidad de apoyo como mejora.

2.3. Los apoyos externos

Los apoyos externos pueden considerarse como aquella figura que, sin estar ligada administrativamente a la estructura interna de un centro educativo, presta algún tipo de asistencia o ayuda a actividades de mejora del mismo.

Los equipos de apoyo externo en nuestro sistema educativo son los equipos psicopedagógicos y los centros de profesores. Todos ellos cumplen una función de asesoramiento.

El desarrollo de los sistemas de apoyo externo se produce a lo largo de los años setenta en los países de la OCDE coincidiendo con dos fenómenos significativos (Moreno, 1997):

- ✓ Un periodo de recesión económica que redujo drásticamente los presupuestos destinados a educación, lo que supone la necesidad de rentabilizar al máximo los recursos disponibles y de no mantener programas que pudieran solaparse.
- ✓ Un desplazamiento de la atención desde el profesor individual hacia el centro escolar como unidad clave para conseguir una mayor calidad en la educación. Asimismo, se considera que ninguna escuela puede mejorar si se encuentra aislada y sólo cuenta con sus propios profesores.

El sistema de apoyo externo permite que el conocimiento sobre los procesos de cambio en la escuela pueda producirse, debatirse, almacenarse y evaluarse dentro de la propia escuela. Los profesionales del apoyo externo son los mediadores entre teoría y práctica, entre investigación y acción, entre políticas de reforma y cambio educativo y las demandas y exigencias de la práctica cotidiana en los centros docentes (Moreno, 1997).

El papel de estos profesionales es hacer circular por el sistema educativo nuevas ideas, métodos y prácticas, así como también implicarse en la creación de ciertas condiciones organizativas y profesionales para la renovación pedagógica. Su trabajo no consiste tanto en aplicar de modo unilateral y directo los conocimientos y métodos que conocen sino, siguiendo un planteamiento más comprensivo, generar espacios y relaciones para que los profesores enriquezcan sus ideas pedagógicas, adquieran nuevas capacidades y competencias, decidan qué hacer, por qué, cuándo y cómo desde una profesionalidad autónoma y reflexiva (Escudero, 1996).

Existen varios modelos de difusión del conocimiento: a) difusión lineal (de investigación y desarrollo), b) difusión probabilística (de interacción social), c) difusión limitada u orientada a procesos (de solución de problemas) y d) difusión y enlace (de enlace). El último modelo sintetiza los mejores elementos de los tres modelos anteriores. El proceso de difusión del conocimiento se describe como una relación de cooperación entre los “centros de producción del conocimiento” y el “usuario”, en la que una tercera instancia, “el enlace”, hace posible la transmisión fluida de información en las dos direcciones, desarrollando para ello las siguientes funciones (Moreno, 1997):

- ✓ Seleccionar, sintetizar e interpretar para los usuarios los productos de la investigación científica.
- ✓ Identificar innovaciones desarrolladas en otros contextos y proporcionar a los demás usuarios la información sobre sus características y resultados.
- ✓ Sistematizar la información producida por los propios usuarios en el contexto de su práctica profesional.
- ✓ Comunicar las necesidades de los usuarios a los técnicos, administradores, investigadores y centros de recursos.

El asesoramiento debe (Escudero, 1996):

- Considerarse desde una perspectiva comprensiva y holística. Esta visión está en desacuerdo con una perspectiva disciplinar y de fragmentación en cada uno de los vectores que configuran lo educativo (psicológico, sociológico, pedagógico, político, económico y ético).

- El asesoramiento no debe concebirse como “intervención sobre” sino más bien como “trabajar con”. Este “trabajar con” se relaciona con los procesos de mejora de la enseñanza. La mejora de la enseñanza no pasa por el incremento de regulaciones y prescripciones para ordenar a distancia el currículo y la enseñanza, ni por la aplicación de programas diseñados por expertos. El cambio se produce cuando los profesores y los centros se apropian del conocimiento, se capacitan, lo reinterpretan, lo reconstruyen y lo utilizan de modo relevante, significativo y crítico.

El asesor no es un profesional que interviene desde su saber y tecnología, sino una especie de trabajador social, que trabaja con otros, que es sensible a sus contextos y modos de pensar y trabajar, y que colabora en el análisis, reflexión, cuestionamiento y mejora de la educación.

- El asesoramiento debe entenderse dentro del sistema educativo, como una práctica social, que requiere ser pensada bajo categorías de relación, influencia y poder. Así, habría que tener en cuenta a qué ideología sirve, a qué tipo de valores, en qué medida puede ser una práctica y una relación congruente con principios y valores democráticos, o en qué grado puede estar al servicio de una educación reproductora o emancipadora.

Los profesionales de apoyo pueden trabajar con los administradores o directivos de la escuela, otros se centran en el apoyo a los profesores individuales, otros en el desarrollo de departamentos o en el trabajo con todo el claustro y otros trabajan directamente con los alumnos o demás sectores de la comunidad escolar. Los campos de actuación prioritaria de los servicios de apoyo son (Moreno Olmedilla, J.M., 1.997):

- ✓ Desarrollo e innovación del currículo escolar.- Este campo es al que dedican más tiempo y esfuerzo, debido a las reformas curriculares que necesitan mantener un sistema de apoyo capaz de difundir la nueva información y a la creación de espacios cada vez mayores de autonomía curricular (proyectos curriculares de centro) así como a la integración de alumnos con n.e.e. en los centros y a la necesidad de elaborar las adaptaciones curriculares pertinentes.
- ✓ Redefinición de los procesos de evaluación y orientación de los alumnos de la escuela secundaria.- Los sistemas de evaluación en secundaria no son válidos debido a la adopción de una escuela comprensiva y al carácter masivo y democrático de la misma. Asimismo, se necesitan nuevos sistemas de agrupamientos de alumnos y nuevas formas organizativas.
- ✓ Promoción de innovaciones relacionadas con el desarrollo organizativo de los centros de enseñanza : creación de departamentos y equipos de trabajo, identificación y resolución de

problemas concretos, promoción de iniciativas locales de investigación e innovación, conectando a los profesores con todo el conjunto de recursos humanos y materiales externos a la escuela, rompiendo el aislamiento de los profesores, promoviendo el desarrollo profesional de los mismos y la mejora de la escuela como organización.

El modelo más adecuado a seguir en los apoyos externos es el centrado en los procesos, en contraposición con el clínico (Bonilla, Corral y Roca, 1996). A continuación expondremos las diferencias entre ambos:

| Modelo clínico | Modelo centrado en procesos |
|---|--|
| Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran fuera de las escuelas y al margen de los profesores. | Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran siguiendo los principios de trabajo conjunto y colaborativo. |
| La estructura de la relación con los sujetos destinatarios es diferente y jerárquica. | La estructura de la relación con los destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que son considerados de forma complementaria. |
| Se le supone más capacidad a los apoyos externos para decidir qué oferta, cómo y para qué. | La capacidad para tomar decisiones sobre qué ofertar, cómo y para qué es supuesta por el profesorado, es compartida con el apoyo externo y es ejercida por unos u otros. |

4. AGENTES, FACTORES Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO DE LOS APOYOS

Los **agentes** de los apoyos en nuestra legislación son:

- ✓ Los profesores de apoyo a la integración.
- ✓ Especialistas en audición y lenguaje.
- ✓ Departamentos de orientación.
- ✓ Equipos de orientación educativa y psicopedagógicos.
- ✓ Centro de profesores.
- ✓ Centro de recursos.

Los **factores** que determinan el buen funcionamiento de los equipos de apoyo en los centros escolares (Cadenas, Echeita y González, 1993) son:

- ✓ Un proyecto educativo y curricular que contemple la atención educativa especial de sus alumnos.
- ✓ Una participación activa del profesorado en temas que atañen a los alumnos del programa de integración.
- ✓ Flexibilidad para adaptarse a la diversidad de situaciones sobre las que actúa.
- ✓ Claridad en los criterios que llevan a las formas de trabajo y sus contenidos.

- ✓ Credibilidad profesional de los profesores de apoyo que se ven a sí mismos y son vistos por los demás, como capacitados para desarrollar sus tareas.
- ✓ Recursos suficientes para llevar a cabo el trabajo. Rentabilización adecuada de los mismos.

Estrategias.- Los apoyos educativos deben favorecer la colaboración dentro del centro escolar, de tal manera que participen varios profesionales aportando sus conocimientos, capacidades y habilidades en la resolución de problemas.

Para ello los profesionales pueden desarrollar diferentes estrategias, como las siguientes (Nieto, 1996):

- ✓ *Grupo de apoyo.-* Se crea a iniciativa de sus componentes, que se reúnen en torno a un proyecto de trabajo diseñado por ellos mismos con la finalidad de analizar, elaborar o experimentar actividades, condiciones o materiales de apoyo, estudiar casos o desarrollar estrategias y procesos de resolución de problemas. Tiene una proyección dentro del centro escolar.
- ✓ *Seminario.-* Favorece la puesta en contacto de profesionales de varios centros. Su objetivo es proporcionar un apoyo interprofesional y, normalmente, las sesiones de trabajo giran en torno a un tema monográfico.
- ✓ *Redes de trabajo.-* La proyección de estos grupos es más amplia a nivel de provincia, comunidad autónoma, nación etc. y, normalmente, es un apoyo interinstitucional que puede centrarse en aspectos cercanos a la problemática práctica de los centros docentes o que están más lejanos a ellos.

Las estrategias para resolver problemas tienen que seguir las siguientes *fases*:

- ✓ *Formulación de problemas.-* Tienen que identificarlos, categorizarlos, priorizarlos, clarificarlos, describirlos, formularlos y validarlos.
- ✓ *Planificación de las secuencias de acción.-* Hay que buscar las posibles soluciones, satisfacer las necesidades previas y elaborar un plan de acción.
- ✓ *Puesta en práctica de los planes de acción.-* Hay que preparar la ejecución del plan, desarrollar y seguir cooperativamente el plan.
- ✓ *Evaluación de los resultados.*

La resolución de problemas requiere planificar el cambio dentro de los centros docentes. Esta planificación supone (Cadenas, Echeita y González, 1993):

- ✓ Revisar la práctica.
- ✓ Establecer novedades.
- ✓ Introducir cambios.
- ✓ Evaluar los cambios.

PARTE III: LOS CENTROS ESPECÍFICOS

1. INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la integración, los centros específicos han visto disminuir considerablemente el número de alumnos y atienden alumnos que presentan deficiencias más graves.

Esto ha llevado a plantearse el papel que los centros específicos y sus profesionales en el nuevo sistema y la conveniencia, o no, de cerrar dichos centros y la forma de ayudar a los centros ordinarios.

Estas cuestiones se están resolviendo en los diferentes países de formas diversas.

Hegarty (1993) propone establecer nexos entre la escuela ordinaria y los centros específicos. Los colegios especiales tienen algo que los ordinarios no poseen: experiencia en trabajar con niños con n.e.e.; saben adaptar y desarrollar el currículo, emplean técnicas de enseñanza apropiadas y tienen tradición en trabajar con padres. Los centros ordinarios podrían beneficiarse de la experiencia que poseen los centros específicos y éstos, a su vez, podrían actuar como centros de recursos que proporcionan información y asesoramiento a las escuelas vecinas y contribuyen a las actividades de reciclamiento interno.

2. FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS ESPECÍFICOS

Las relaciones que pueden establecerse entre los centros específicos y los centros ordinarios pueden ser de diferentes tipos:

- ✓ Centro de recursos.
- ✓ Integración del centro específico en el centro ordinario
- ✓ Conexión entre centro específico y ordinario.

a. Centro de recursos.- Cuando el centro específico se convierte en un centro de recursos, éste ofrece a las escuelas vecinas asesoramiento desde sus conocimientos y su experiencia sobre temas relacionados con alumnos con n.e.e. En este caso, los profesionales del centro específico están asumiendo el trabajo de otros profesionales como asesores, servicios de apoyo y centros de profesores; sin embargo, tienen la ventaja de que su asesoramiento y conocimiento se basa en experiencias reales de enseñanza con alumnos con n.e.e. y, a su vez, la desventaja de que los alumnos de los centros ordinarios presentan necesidades menos graves que los de los centros específicos y que el asesoramiento puede ser desaprovechado.

Para que este sistema funcione es necesario que en los horarios de los profesores del centro específico se contemple las actividades de asesoramiento.

Otro de los inconvenientes que tiene este sistema, entendido como un sistema de apoyo externo, es que la escuela ordinaria se desentiende de sus alumnos y retrase indefinidamente la elaboración de una adecuada previsión curricular para ellos.

b. Integración del centro específico en el centro ordinario.- Cuando el centro específico es absorbido por el centro ordinario, el centro específico deja de existir como entidad independiente, creándose dos tipos de situaciones:

- ✓ El personal procedente del centro específico mantiene una existencia cuasi-independiente dentro del centro ordinario, que pasa a ser un departamento dentro del centro ordinario gozando de un estatus extraño. Este sistema combina lo peor de las dos partes porque el centro específico sufre el inconveniente de perder su estatus de autonomía sin obtener las ventajas de encontrarse en un centro ordinario.
- ✓ El personal procedente del centro específico pierde su identidad transformándose en parte integrante del centro ordinario. Esta transformación supone reestructurar la escuela ordinaria de manera que puedan responder a una gama más amplia de n.e.e.

c. Conexión entre centro específico y ordinario.- Cuando un centro establece *nexos de unión* con centros ordinarios puede hacerlo a nivel de alumnos, de profesorado o de recursos.

Cuando se hace el nexo *a nivel de alumnos*, esto supone el desplazamiento de alumnos de un centro a otro; el desplazamiento más usual es el del centro específico al centro ordinario. Los alumnos pueden salir individualmente, en pequeños grupos o como clase entera y acudir al centro ordinario durante periodos breves o durante toda la semana escolar.

Este tipo de conexión permite que los profesores de la escuela ordinaria se conciencien de las necesidades educativas especiales de los alumnos y se perfeccionen para poder cubrirlas.

Cuando el nexo se hace a *nivel de profesorado*, el desplazamiento es de profesores especialistas y asistentes de un centro a otro; el desplazamiento más usual es del centro específico al centro ordinario, y pueden participar en el centro ordinario a tres niveles: enseñanza, apoyo a los profesores ordinarios y control y dirección de los proyectos de conexión.

Las actividades de enseñanza pueden dirigirse a sus propios alumnos o hacerlas extensibles a todos los alumnos de la escuela ordinaria. Muy pocos profesores se ocupan solamente de los alumnos que proceden del centro específico en el centro ordinario. Cuando los alumnos de un centro específico se integran en el centro ordinario, los profesores de educación especial normalmente continúan su enseñanza de una forma indirecta o compartida con los otros profesores, integrándose en un equipo mixto (profesores especiales - ordinarios) y compartiendo la enseñanza de todos los alumnos. Dentro de ese equipo proporcionan enseñanza directa a los alumnos, son fuentes de información para la enseñanza de los mismos o proporcionan apoyo a los profesores ordinarios.

Cuando la transferencia se hace *a nivel de recursos* suele beneficiar a los centros específicos, aunque los centros ordinarios pueden beneficiarse de las mejores instalaciones y materiales curriculares propios de los niños con n.e.e.

Normalmente los nexos no se hacen sólo a nivel de alumnos, de profesores o de recursos sino que están combinados. El principal problema que tiene el establecer los nexos entre el centro específico y el centro ordinario es que éstos no se reflejan a nivel de estructura de dirección de la escuela, por lo que para que esta colaboración fuera efectiva debería conseguirse que ambas escuelas compartieran una responsabilidad común respecto al currículo, al personal, a los recursos y estructura de dirección.

3. CENTROS ESPECÍFICOS EN ESPAÑA. CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN Y ETAPAS EDUCATIVAS

En nuestro país, como consecuencia de la puesta en práctica de la integración escolar y de la reforma educativa emprendida a partir de la LOGSE, los centros específicos han sufrido cambios importantes en el sentido siguiente (M.E.C., La reforma educativa y los centros específicos, 1992) :

- ✓ La escolarización afecta a alumnos con necesidades educativas especiales más graves, con lo cual los alumnos que no recibían atención educativa han pasado a integrarse en la vida escolar de estos centros.
- ✓ No existe una ruptura entre el centro específico y los centros ordinarios. Los centros específicos están coordinados e inmersos en los recursos educativos del sector y son un elemento fundamental de apoyo a la diversidad.

Los **criterios** para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes son:

a. *Criterios generales:*

- ✓ Las propuestas de escolarización deberán estar presididas por el criterio de reversibilidad de las decisiones. Los criterios serán flexibles, de tal manera que se puedan realizar los cambios necesarios en la escolarización de los alumnos cuando sea necesario. Se propone la obligatoriedad de la revisión de los dictámenes de escolarización (a los seis años y a los doce para todos los alumnos). Los padres pueden solicitar las revisiones de la escolarización al finalizar cada ciclo de la enseñanza obligatoria.
- ✓ Los centros escolares y los recursos humanos y materiales que configuran la educación especial deberían organizarse de manera flexible y diversificada, de forma que pueda darse un continuum de posibilidades de escolarización, en función de las características de los alumnos. Las alternativas no deben ser sólo centro ordinario o centro específico sino que podrían ser alternativas combinadas de escolarización en centro ordinario y centro específico.
- ✓ Las propuestas de escolarización deben hacerse después de haberse realizado la evaluación psicopedagógica. Es obligatoria para todos los alumnos con n.e.e.
- ✓ Las decisiones de escolarización deberán adoptarse teniendo en cuenta la opinión de los padres.
- ✓ La escolarización debería iniciarse cuanto antes para poder obtener las ventajas de la intervención temprana, por lo que habría que potenciar la educación infantil.

b. *Criterios específicos:*

1. - Los alumnos con n.e.e. permanentes asociadas a trastornos graves del desarrollo, retraso mental severo y profundo o múltiples deficiencias, se regirán por los siguientes criterios:

- ✓ Cuando a resultas de la evaluación psicopedagógica se estime que un alumno requiere a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares significativas en todas las áreas del currículo oficial, de tal grado y generalidad que conformarían un currículo substancialmente diferente del ordinario en cuanto a contenidos y objetivos a trabajar, y puede ser mínimo el nivel de adaptación e integración social de este alumno a un grupo escolar ordinario, se propone la escolarización en un centro específico.
- ✓ En las zonas rurales o bien en los sectores geográficos donde la lejanía del centro lo haga aconsejable, estos alumnos podrán ser escolarizados en aquellas unidades de educación especial en centros ordinarios que tienen carácter sustitutorio de un centro específico.

2.- Alumnos con necesidades educativas permanentes asociadas a problemas graves de la comunicación:

2.1.- Alumnos sordos profundos.- Existen dos grupos de alumnos que pueden ser escolarizados en centros de educación especial:

- ✓ Alumnos con distinto grado de pérdida auditiva y con problemas asociados.
- ✓ Alumnos con necesidades educativas especiales que derivan de su sordera profunda y que, a partir de determinados criterios, se considera necesaria su escolarización en un centro específico o unidad de educación especial.

Entre las características del alumno que han de tenerse en cuenta para decidir su escolarización podemos destacar las siguientes: la educación temprana recibida, sus posibilidades de acceso al lenguaje oral, su socialización, y si precisa el lenguaje de signos o un sistema complementario de

comunicación. Respecto de los centros, las características que han de tenerse en cuenta son si está en disposición de ofrecer el sistema de comunicación que el niño más necesita y de garantizar su desarrollo comunicativo y lingüístico con el fin de que llegue a alcanzar los objetivos de la educación primaria.

2.2.- Alumnos con deficiencias motoras.-

- ✓ Se escolarizarán en centros específicos o unidad de educación especial aquellos alumnos que a lo largo de su escolarización necesiten adaptaciones curriculares significativas en todas las áreas del currículo oficial, de tal grado y generalidad que conformarían un currículo substancialmente diferente del ordinario, en cuanto a contenidos y objetivos a trabajar, y que puede ser mínimo el nivel de adaptación e integración social en un grupo escolar ordinario.

Etapas educativas:

a. *La educación infantil.*- El M.E.C. considera que la escolarización de los alumnos con n.e.e permanentes en la etapa infantil debe realizarse preferentemente en los centros ordinarios que cubran dicha etapa. No obstante, se contempla también la posibilidad de que en algunos centros específicos pueda escolarizarse a alumnos que, por la complejidad y gravedad de su déficit, no sea aconsejable escolarizarlos en un centro ordinario; asimismo, el centro específico puede colaborar con los centros ordinarios de su sector para garantizar una oferta educativa temprana a aquellos alumnos con n.e. permanentes que la precisen.

Los centros específicos podrían, además, atender en régimen de ambulatorio a niños de cero a tres años que por causas prenatales, perinatales o postnatales, de origen biológico o ambiental, pudieran ver afectado el curso de su desarrollo y los mecanismos de interacción con el medio. Esta atención debería ser proporcionada de manera coordinada al niño y a sus padres por profesionales especialistas en educación infantil y en el tratamiento de las necesidades específicas que presenten estos niños. Esta atención debería darse por sectores o zonas y su coordinación correspondería a los equipos de atención temprana.

Los objetivos que deben guiar la acción de la educación infantil en los centros específicos deberían ser los mismos que los propuestos en el currículo oficial de la educación infantil: estimular el desarrollo de todas las capacidades tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales, con la particularidad de que para los niños con n.e.e. permanentes deberían establecerse metas más específicas, lo que no supondría sino un nivel mayor de concreción de aquellos objetivos.

La participación de los padres en este nivel es importantísima; los centros específicos deberían favorecer la participación de los mismos en la educación de sus hijos elaborando un programa de trabajo conjunto.

b. *La educación básica.*- En los centros específicos se seguirá, en lo fundamental, el currículo establecido para la educación primaria, con las adaptaciones oportunas y la inclusión, a partir de los doce años, de aquellos objetivos contemplados en la educación secundaria obligatoria más directamente relacionados con la autonomía personal y social de los alumnos y con la preparación para el trabajo.

En los centros específicos se atenderá a los alumnos con n.e.e permanentes cuyas necesidades no puedan ser atendidas por los centros ordinarios. Son normalmente alumnos con retraso mental severo o profundo, con perturbaciones emocionales graves o autismo, o bien, con varios trastornos asociados o plurideficientes. También pueden estar escolarizados alumnos con un grave déficit motor, aunque no tengan asociado otro tipo de trastorno o limitación, y alumnos con distinto grado de déficit auditivo y con otros problemas asociados o con sordera profunda.

La escolarización en los centros específicos se extiende a lo largo de toda la enseñanza obligatoria -de seis a dieciséis años- que podrá prolongarse excepcionalmente un curso más. Estos centros podrán, también, una vez finalizada la escolaridad obligatoria, incluir en su oferta educativa la formación específica orientada a facilitar el acceso de los jóvenes a un puesto de trabajo adecuado y la preparación para la vida adulta. Esta formación profesional se extenderá a lo largo de tres cursos académicos.

En el caso de alumnos con deficiencias asociadas a deficiencia auditiva pueden darse tres tipos de situaciones:

- ✓ Alumnos que permanecen en un centro específico, sólo durante la educación primaria, y pasan a un centro de integración para cursar la educación secundaria obligatoria.
- ✓ Alumnos que cursan en el centro específico la educación primaria y secundaria obligatoria, y acceden a un centro ordinario para cursar la educación post-obligatoria (bachillerato o los ciclos formativos de grado medio) :
- ✓ Alumnos que cursan en el centro específico la educación primaria, la secundaria obligatoria o los ciclos formativos.

Las funciones de los centros específicos a partir de la reforma son:

- ✓ La educación de los alumnos en condiciones personales de déficit grave permanente.
- ✓ La mejora de la calidad de la oferta educativa.
- ✓ La apertura al exterior, con objeto de llegar a ser una parte activa dentro del sistema educativo y de la comunidad.

CAPÍTULO VI: MARCO LEGAL DE LA INTEGRACIÓN EN ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN

La puesta en práctica de la integración en España ha sufrido un retraso considerable respecto a otros países, por lo que no se han cubierto las etapas que éstos han atravesado. Los movimientos de integración comenzaron a finales de los años sesenta y se plasmaron en leyes, que recogían la integración, durante los años setenta. En España, el Real Decreto de Ordenación de la educación especial, por el que se pone en práctica realmente la integración, data de 1985. Esta incorporación tardía de nuestro país al movimiento de la integración escolar se ha producido en el segundo periodo del mismo, es decir, el movimiento de la escuela inclusiva o escuela para todos, cuyos principios incorpora la LOGSE. El primer movimiento de integración escolar, representado por la Ley Federal de EE.UU. de 1975, tuvo poca repercusión práctica en España -aunque influyó en alguno de los primeros textos legales sobre la integración anteriores a la LOGSE- manifestándose: en la confección de los P.D.I. (programas de desarrollo individual), en la implantación de los servicios escalonados y en la creación de aulas de apoyo a tiempo parcial y total en los centros ordinarios. A partir de la LOGSE, desde la educación especial se plantea la confección de las A.C.I.s, la creación de equipos psicopedagógicos como apoyos externos al centro, la limitación de las horas de permanencia del alumno en las aulas de apoyo y su integración en las aulas ordinarias.

2. DISPOSICIONES ANTERIORES A LA LOGSE

2.1. El Plan Nacional de Educación Especial

La Ley Villar Palasí de 1970 viene a consolidar las reformas que en los años 60 se estaban produciendo, en el sentido de fomentar la creación de centros y clases especiales, movimiento contrario a los integracionistas que estaban apareciendo con fuerza en los países nórdicos, EE.UU., Canadá e Italia (García, 1995). En esta ley se hace una distinción entre los centros específicos para sujetos con déficits más profundos y clases especiales para los más débiles. La preocupación fundamental del Ministerio es la creación de centros, ya que existe un número importante de niños y jóvenes con deficiencias sin escolarizar.

En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial como organismo encargado de ejecutar los mandatos relativos a la educación especial, uno de cuyos mandatos es la elaboración de un Plan Nacional de E. Especial y, para la coordinación interministerial, se crea el Real Patronato de Educación y Asistencia a Deficientes (1976).

El Plan Nacional de Educación Especial (1978) fue elaborado a petición del Instituto Nacional de Educación Especial, aunque también por requerimiento del Congreso de los Diputados a través de una Comisión creada para estudiar la problemática de las personas discapacitadas. Este Plan no se puede considerar, realmente, como una planificación, sino como una declaración de nuevos principios y un documento que recogía una amplia discusión entre Administración, centros, asociaciones, sociedades científicas y expertos (un total de 150 personas fueron invitadas a participar). En el plan se elaboraron tres ponencias: la primera referida a los alumnos; la segunda, a los centros; y la tercera, a las personas. Los principios que se defendían eran los de integración, normalización y sectorización. La puesta en práctica de este Plan se redujo a la creación de equipos multiprofesionales, la sectorización de los servicios, la creación de aulas de educación especial en centros públicos y la puesta en práctica de planes

experimentales en centros específicos. Lo propuesto en el Plan prácticamente se paralizó como consecuencia de la constitución del Estado de las Autonomías (García, 1995).

El cambio político que se estaba produciendo en España en la transición política de la dictadura a la democracia, consolidado con la aprobación de la Constitución Española de 1978, hace que la política de integración escolar y social sea ya un proyecto educativo de la democracia y, en muchos aspectos vinculado, a los gobiernos socialistas.

2.2. La LISMI

La promulgación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración social de minusválido, hizo efectivo el art. 49 de la Constitución Española acerca de la implicación de los poderes públicos en el caso de personas que presentaban minusvalías. La ley supuso una respuesta al vacío legal existente en cuanto a la protección de dichas personas y constituía una respuesta del Parlamento a las reivindicaciones planteadas por diversos grupos sociales, especialmente los minusválidos físicos y sensoriales, que exigían una mejora en la prestación de servicios sociales (García, 1995).

Esta ley pretende garantizar por parte del Estado los servicios de prevención, cuidados médicos y psicológicos, rehabilitación adecuada, educación, orientación, integración laboral, y así como los derechos económicos, jurídicos, sociales y seguridad social.

A efectos de esta ley, se consideran minusválidos aquellas personas cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallan disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

El título III, dedicado a la *prevención*, incluye los siguientes aspectos: los servicios de orientación y planificación familiar, el consejo genético, la atención prenatal y perinatal, la detección y diagnóstico precoz y asistencia pediátrica, el control higiénico de los alimentos y contaminación ambiental, la higiene y seguridad en el trabajo y la seguridad del tráfico vial.

En el título IV, dedicado *al diagnóstico y valoración de minusvalías*, se regula la actuación de los equipos multiprofesionales, que emitirán un informe normalizado, realizarán una orientación terapéutica y valorarán y calificarán la presunta minusvalía, tipo y grado de disminución. Esta valoración será revisable.

El título V regula los sistemas *de prestaciones sociales y económicas* que incluirán la asistencia sanitaria y farmacéutica, el subsidio de garantía de ingresos mínimos, el subsidio por ayuda de tercera persona, subsidio de movilidad y compensación para gastos de transporte, recuperación profesional y rehabilitación médico-funcional.

El título VI, dedicado a la *rehabilitación*, incluye los siguientes aspectos:

- ✓ *Rehabilitación médico funcional*.- Las personas con deficiencias podrán beneficiarse de estos servicios con el complemento de suministro, adaptación, conservación de aparatos, prótesis y ortopédicos, así como de vehículos y otros elementos auxiliares.
- ✓ *Tratamiento y orientación psicológica*, que serán simultáneos a los tratamientos funcionales.
- ✓ *Educación general y especial*.- La educación especial se integrará en el sistema ordinario con apoyos y se mantendrá en los centros específicos. Sus objetivos son: la superación de las secuelas, la adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de autonomía, el

desarrollo de capacidades e incorporación a la vida social y al trabajo. La educación especial debe desarrollarse por un equipo interdisciplinar.

- ✓ *Recuperación profesional.*- Incluye el tratamiento médico-funcional, la orientación profesional y la formación y readaptación o reeducación profesional.

Este planteamiento es similar al realizado por el Comité de Expertos de la UNESCO en París, 1979.

En los títulos VII y VIII se regulan de los medios para conseguir la integración social y profesional. *La integración profesional* se llevará a cabo a través de reserva de plazas en la oferta de empleo público, el fomento del empleo mediante ayudas, la creación de centros especiales de empleo, incentivos a las empresas privadas que contraten trabajadores minusválidos y el subsidio de garantía de ingresos mínimos. *La integración social* se llevará a cabo a través de los servicios sociales que desarrollarán una orientación familiar, una atención domiciliaria, servicios de residencias, actividades de tiempo y ocio y los centros ocupacionales.

En el título IX se incluyen aspectos relacionados con *la movilidad de los minusválidos y las barreras arquitectónicas* en instalaciones, edificios, viviendas, calles, parques y jardines, que deberán ser adaptados gradualmente.

Finalmente, el título X hace referencia a la *reorganización administrativa* necesaria para el cumplimiento de lo prescrito por la ley, simplificando y unificando las instancias que se encargan de ese tema, a fin de coordinar sus actuaciones.

2.3 Real Decreto 2.639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la educación especial

El Real Decreto, de Ordenación de la educación especial, y la Orden de 14 de Junio de 1983 para los niveles de Preescolar y Educación Básica suponen el desarrollo de los principios contemplados en la Constitución respecto a la igualdad de los derechos de los sujetos deficientes y de los principios recogidos en el Plan Nacional de Educación Especial.

Respecto a la Orden anteriormente citada podemos señalar los siguientes aspectos. La Educación General Básica podrá realizarse de la siguiente manera:

- ✓ Integración completa en unidades ordinarias.- El programa es el ordinario y será aplicado por el profesor ordinario.
- ✓ Integración combinada en centros ordinarios.- El programa será el ordinario en aquellas áreas que el alumno pueda seguirlo adecuadamente, y será aplicado por el profesor del aula. En las áreas que requieran un tratamiento especializado, éste será aplicado por el profesor de educación especial.
- ✓ Integración parcial en centros ordinarios.- El programa estará en función de las orientaciones pedagógicas individualizadas y será aplicado por el profesor de educación especial.
- ✓ Escolarización en centros específicos.

En esta Orden se establecen también las proporciones de profesor/ alumno en todas las modalidades de escolarización. Para la escolarización de los alumnos es necesaria la valoración y orientación individual realizada por los equipos multiprofesionales y será la inspección técnica la que resolverá la forma de escolarización que proceda para cada alumno. También se establecen los grupos

de apoyo a los centros ordinarios, en las modalidades de fijos o itinerantes, formados por profesorado especializado.

2.4. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la educación especial

Este Real Decreto derogó el anterior y la Orden de 1983, y es el punto de partida de la implantación de la integración en España. En sus disposiciones finales especifica la proporción de alumnos / profesor en los centros de integración y centros específicos, la proporción de profesores de apoyo para refuerzo pedagógico y tratamientos especializados y establece un plan de 8 años para la incorporación gradual de centros al proyecto de integración.

Este Real Decreto se rige por los principios de normalización, integración, individualización y sectorización de los servicios:

- ✓ En el capítulo I se establece las disposiciones generales que hacen referencia al reconocimiento del derecho a la educación de las personas con minusvalías, a una atención temprana, al desarrollo de la educación en centros ordinarios y cuando no sea posible, en centros o unidades de educación especial.
- ✓ En el capítulo II se regula el inicio y la escolarización en educación especial, en los niveles de preescolar y atención temprana, educación general básica y formación profesional. La duración y objetivos de estas etapas son los mismos que los previstos a nivel general, pero puede alargarse en el caso de la E.G.B., hasta los dieciocho años y en el caso de la F.P. de primer grado, un año más.
- ✓ En el Capítulo III se establecen los apoyos y adaptaciones de la educación especial. Estos apoyos comprenderán la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y los tratamientos especializados. Se especifican las funciones y los profesionales, así como su carácter fijo o itinerante.
- ✓ En el Capítulo IV se establece la escolarización de alumnos con n.e.e. en centros de educación especial y ordinarios.

3. La LOGSE

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo, supone un nuevo planteamiento de la educación en España no sólo a nivel general sino también en cuanto a su concepción de la educación especial.

En el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo (capítulo X: las necesidades educativas especiales) se puede observar los cambios de concepción de la educación especial (García, 1995):

- ✓ Las necesidades educativas especiales se identifican en relación al contexto escolar; sólo a partir de éste puede diseñarse la respuesta educativa.
- ✓ Se defiende una concepción de la escuela atenta a su función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, sean cuales sean las características del alumno o de su entorno.
- ✓ Los servicios educativos tanto ordinarios como los derivados de las necesidades educativas especiales encuentran su razón de ser en la propuesta curricular.

- ✓ La adecuada respuesta educativa a las necesidades educativas especiales y ordinarias exige disponer de un proyecto educativo de centro, compartido por toda la comunidad educativa.
- ✓ La necesidad de una participación efectiva de los padres.

La ley es poco explícita a la hora de recoger este nuevo modelo de educación especial y sólo recoge dos artículos que hacen referencia a la misma:

Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con n.e.e, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
3. La atención al alumnado con n.e.e. se regirá por los principios de normalización e integración escolar.
4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con n.e.e., en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de los resultados.

Artículo 37

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los mecanismos y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.
2. La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.
3. La escolarización en unidades o centros de educación especial se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.
4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

4. La LOPEG

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, evaluación y gobierno de los centros docentes, establece los siguientes objetivos:

- ✓ Que la participación, como componente sustantivo de la actividad escolar, se realice en los centros con óptimas condiciones, y que en los centros donde se imparta formación profesional específica se extienda al mundo empresarial.
- ✓ Reforzar las funciones encomendadas al Consejo Escolar, de modo que pueda afrontar con éxito las tareas complejas que se le encomiendan.
- ✓ Dar especial importancia al desarrollo profesional de los docentes y los sistemas que le permitan mejorar sus perspectivas profesionales.
- ✓ Mejorar la calidad de la enseñanza y, para ello, ampliar los límites de la evaluación al conjunto del sistema educativo, centros y profesores.
- ✓ Regular la función inspectora, de manera que pueda acreditar que todos estos factores funcionan en corrección y armonía.
- ✓ Garantizar la escolarización de los alumnos con n.e.e. en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Para ello, los centros de una misma zona deberán escolarizar a estos alumnos en igual proporción, de acuerdo con los límites y recursos que las Administraciones educativas determinen.

En la Disposición adicional segunda trata de la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales:

- ✓ Garantiza la escolarización de estos alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo una distribución equilibrada considerando su número y sus especiales circunstancias, de tal manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora. Se entiende por necesidad educativa especial la de los alumnos que requieren, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.
- ✓ Obligación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de escolarizar a los alumnos con n.e.e., de acuerdo con los límites máximos que la Administración educativa establezca. La Administración dotará a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a estos alumnos. Los criterios que determinarán las dotaciones serán los mismos para los centros sostenidos con fondos públicos. Para facilitar su escolarización, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras administraciones, instituciones o asociaciones con responsabilidad o competencias establecidas sobre los colectivos afectados.
- ✓ Las Administraciones educativas podrán establecer sistemas de financiación con las corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas titulares de centros concertados sin fines de lucro, para ampliar la oferta pública del segundo ciclo de la educación infantil.
- ✓ El procedimiento de admisión inicial de los alumnos se regirá por los criterios, que para los centros públicos, se establecen en el artículo 20 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

Aparte de estas dos leyes orgánicas que regulan la reforma del sistema educativo, se desarrollan dos Reales Decretos que regulan la atención educativa de los niños con n.e.e.:

- ✓ Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, que regula las condiciones para la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su

historia educativa, escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

- ✓ Real Decreto 229/1996, de 28 de Febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo.

5. REAL DECRETO 696/ 1995, DE 28 DE ABRIL, DE REGULACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON N.E.E.

Se estructura en tres capítulos:

En el **capítulo primero** se establecen los principios y disposiciones generales.

Artículo I: ¿A quién va dirigido este Decreto?

- ✓ A los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa o escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

Art. 3.- Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.- (Aspectos generales)

- ✓ La escolarización comenzará tan pronto como sea posible.
- ✓ Los alumnos serán escolarizados en centros ordinarios; sólo en determinados casos de gravedad, en centros específicos.
- ✓ La propuesta de escolarización correrá a cargo de la Administración educativa y se fundamentará en la evaluación psicopedagógica.
- ✓ Procesos de seguimiento continuado y revisión de decisiones.
- ✓ Creación de los servicios pedagógicos en los centros hospitalarios y en los de rehabilitación.
- ✓ Planes de educación a las personas adultas.

Art. 4º.- Formación profesional.-

- ✓ Garantía de la oferta de formación profesional adecuada a los alumnos.
- ✓ Adaptaciones de los módulos de formación profesional.
- ✓ Programas de garantía social.
- ✓ Programas de formación para la transición a la vida adulta.
- ✓ Planes de orientación e inserción laboral con otras administraciones.

Art. 5.- Garantías para la calidad de la enseñanza.-

- ✓ Medidas en lo concerniente a la cualificación y formación del profesorado. Planes provinciales de formación y actualización del profesorado.
- ✓ Elaboración de proyectos curriculares y programación docente.
- ✓ Dotación de medios personales y materiales.

- ✓ Promoción de la innovación e investigación educativa. Favorecerá experiencias de innovación e investigación educativa y elaboración de materiales curriculares.
- ✓ Evaluación de la calidad: se hará a través del Instituto nacional de calidad y evaluación.

Art. 6.- Proyecto curricular.-

- ✓ Incluirá las medidas organizativas y de funcionamiento del centro.
- ✓ Los profesores con el apoyo y asesoramiento de los equipos de orientación realizarán las adaptaciones curriculares.

Art. 7.- Adaptaciones curriculares.-

- ✓ Adaptaciones de todos o algunos de los elementos del currículo, incluido la evaluación.
- ✓ Adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo oficial, previa evaluación psicopedagógica realizada por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y por los departamentos de orientación.
- ✓ Las adaptaciones son la base para establecer los apoyos complementarios.

Art. 8.- Recursos, medios y apoyos complementarios.-

Medios personales:

- ✓ En la primaria: maestros de pedagogía terapéutica o educación especial, maestros de audición y lenguaje y equipos de orientación educativa.
- ✓ En la secundaria: maestros de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, que se integrarán en los departamentos de orientación de secundaria que escolaricen a alumnos con n.e.e. permanentes. Acceso por el cuerpo de maestros.
- ✓ Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica realizarán la evaluación, seguimiento y apoyo. Pueden ser de atención temprana (detección precoz y orientación a padres), equipos generales (detección precoz, orientación a padres, evaluación psicopedagógica, asesoramiento y apoyo técnico a centros de educación infantil y primaria) y equipos especializados (apoyo a los equipos generales, equipos de atención temprana y departamentos orientación de los centros de secundaria).

Equipamiento didáctico y medios técnicos:

- ✓ Equipamiento en particular a los alumnos con discapacidades de comunicación, lenguaje, motoras y visuales.
- ✓ Lenguaje de signos. Estudio de la lengua de signos y su utilización en los centros docentes.
- ✓ Formación de profesores de apoyo y tutores de alumnos en los sistemas orales y visuales y dominio del lenguaje de signos. (incluirán contenidos de este tipo en el área del lenguaje).
- ✓ Se favorece la incorporación de adultos al sistema educativo.

Art. 9.- Participación de padres.-

- ✓ Información continuada de todas las decisiones relativas a la escolarización.
- ✓ En la educación obligatoria los padres podrán elegir el centro de entre los que reúnan los recursos personales y materiales de acuerdo con el dictamen que resulte de la evaluación psicopedagógica. En la educación post-obligatoria los padres se registrarán por las condiciones establecidas con carácter general.

- ✓ Colaboración de los padres en todo el proceso.

El **capítulo II** versa sobre la escolarización de los alumnos con n.e.e. asociadas a condiciones de sobredotación intelectual.

- ✓ Objetivo: el desarrollo equilibrado de las capacidades contempladas en los objetivos generales.
- ✓ Proceso de determinación para evaluar las necesidades educativas especiales de sobredotación y el alcance de las medidas.
- ✓ Los equipos de orientación y departamentos de los institutos de educación secundaria contarán con personal especializado.

El **capítulo III** trata de la escolarización de alumnos con n.e.e. permanentes ligadas a condiciones personales de discapacidad:

Art. 12.- Detección precoz y atención educativa inicial:

- ✓ Se garantiza la detección precoz a través de los equipos de orientación y psicopedagógica.
- ✓ La atención educativa se iniciará nada más se detecte la n.e.e. y su objetivo será corregir, prevenir y evitar precozmente la aparición de las secuelas así como apoyar el proceso educativo con la máxima integración.
- ✓ Coordinación con otras administraciones para la consecución de estos objetivos.

Sección I.- De la escolarización en centros y programas ordinarios.-

Art. 13.- Escolarización en la educación infantil

- ✓ La duración es la misma que la establecida con carácter general. El niño con n.e.e. puede permanecer un año más con autorización de la Administración de acuerdo con el informe de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
- ✓ La escolarización se realiza en centros ordinarios y, en casos graves, en centros de educación especial.
- ✓ Educación preferente en un mismo centro de alumnos con n.e.e. producidas por una misma discapacidad.
- ✓ Convenios con otros órganos de la Administración.

Art. 14.- Escolarización en primaria:

- ✓ Las normas de admisión a los centros son las mismas que las de carácter general.
- ✓ La decisión de la escolarización de los alumnos de educación especial se llevará a cabo por la comisión de escolarización de las Direcciones provinciales del MEC. Esta decisión se podrá tomar antes de la determinación de las vacantes del centro.
- ✓ La duración de la escolarización será la misma.
- ✓ Se pueden escolarizar alumnos con un mismo tipo de discapacidad en un mismo centro.
- ✓ Al finalizar la escolarización, los equipos de orientación harán un informe y lo elevarán al centro donde tiene que ser escolarizado el alumno.

Art. 15.- Escolarización en la ESO:

- ✓ Todos los alumnos tendrán que ser escolarizados. Se determinarán los centros que escolarizarán a los alumnos con n.e.e (puede atenderse en un mismo centro a alumnos con un determinado tipo de n.e.e).
- ✓ La duración es la misma.
- ✓ Los deficientes psíquicos podrán estar escolarizados, en parte o todo el tiempo, en una unidad específica.
- ✓ El departamento de orientación prestará atención a la identificación, seguimiento y apoyo al profesorado.

Art. 16.- Escolarización en el bachillerato y F.P. reglada:

- ✓ Los centros contarán con medios personales y materiales para que los alumnos con n.e.e. puedan proseguir sus estudios y se establecerán las adaptaciones curriculares pertinentes.
- ✓ Los departamentos de orientación asesorarán a la comisión de coordinación pedagógica y departamentos didácticos.

Art. 17.- La escolarización en los programas de garantía social:

- ✓ Oferta de programas de garantía social para facilitar el acceso al mundo laboral de aquellos alumnos con n.e.e. permanentes (podrán cursarse en régimen de integración o en centros específicos).
- ✓ Convenios con otras instituciones y administraciones cuyo objetivo es la transición a la vida adulta.

Art. 18.- Estudios universitarios:

- ✓ Adaptaciones pertinentes para que los alumnos puedan acceder a la universidad.
- ✓ Las universidades reservarán un 3% de sus plazas para alumnos con n.e.e.

Sección II.- Escolarización en centros de educación especial:

Art. 19.- Criterios generales:

- ✓ La admisión se realizará de acuerdo con el dictamen de escolarización y conforme a la propuesta de adaptaciones curriculares significativas.
- ✓ En el medio rural pueden haber unidades de educación especial en los centros ordinarios.
- ✓ Centros específicos que escolaricen a un determinado número de alumnos con n.e.e. similares.

Art. 20.- Organización:

- ✓ Se impartirá: educación básica obligatoria (misma duración), programas de garantía social, programas de transición a la vida adulta (duración de 2 a 3 años), Excepcionalmente se impartirá el 2º ciclo de infantil.
- ✓ Límite de edad 20 años.

Art. 21.- Educación obligatoria: Duración 10 años (se tomará como referencia el currículo de primaria u otros niveles).

Art. 22.- Programas de formación para la transición a la vida adulta: Facilitar el desarrollo de la autonomía personal e integración social de los alumnos.

Art. 23.- Centros de E. especial y C. ordinarios: Colaboración con centros ordinarios, con centros de recursos abiertos al sector y escolarización coordinada centro específico y ordinario.

Disposiciones adicionales: Flexibilidad de la duración de la escolarización de alumnos con sobredotación.

Plantillas centros públicos: En un año se establecerá la plantilla y proporción de profesor-alumnos en los centros públicos y de educación especial.

6. REAL DECRETO 299/1996, DE 28 DE FEBRERO, DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN

Capítulo I.- Disposiciones generales:

Art. 1.- Establece los grupos de alumnos a los que van dedicadas fundamentalmente estas medidas:

- a. Alumnado que, por factores territoriales o por sus condiciones sociales, se encuentre en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- b. Alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- c. Alumnado que, por razones personales, familiares o sociales, no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización, cuando de esa situación puedan derivarse dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo.

Art. 4. Objetivos:

- a. Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, prestando atención preferente a aquellos sectores que, por su situación geográfica, o por sus condiciones sociales se vean más desfavorecidos, articulando medidas que hagan más efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
- b. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural y desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.
- c. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.
- d. Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y el resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades.
- e. Impulsar la coordinación y la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia con otras Administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a colectivos en situación de desventaja.

Art. 6. Actuaciones.

Las actuaciones van dirigidas a tres campos: el acceso y permanencia en el sistema educativo, la atención educativa del alumnado y la calidad de la educación.

1. Para el acceso y permanencia en el sistema educativo se toman las siguientes medidas:

- ✓ Ampliación de la oferta de plazas escolares en el segundo ciclo de la educación infantil y fomento de la educación temprana.
- ✓ Escolarización del alumnado perteneciente a grupos sociales desfavorecidos con una distribución equilibrada en los centros sostenidos con fondos públicos, evitando su concentración o dispersión excesiva.
- ✓ Programa de seguimiento escolar contra el absentismo para garantizar la continuidad del proceso educativo.
- ✓ Concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios de transporte, comedor y residencia.

2. Para la atención educativa del alumnado :

- ✓ Programas de compensación educativa, de carácter permanente o transitorio, mediante la constitución de unidades de apoyo itinerantes para alumnos que no puedan seguir un programa normalizado de escolarización, creación de unidades de apoyo en instituciones hospitalarias, programas de garantía social, programas para la erradicación del analfabetismo y de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.

3. Para la calidad de la educación :

- ✓ Estabilidad y adecuación de los equipos docentes, incentivación de la labor docente, programas de formación permanente para el profesorado, promoción de iniciativas y experiencias de investigación y elaboración de materiales curriculares, desarrollo y fomento de la participación del alumnado, de sus familias y entidades, concesión de subvenciones y formalización de convenios de colaboración con diversas asociaciones.

Capítulo II. Actuaciones de compensación educativa en centros.

Art. 8: Centros con actuaciones de compensación educativa:

- ✓ Las acciones de compensación educativa son las que se desarrollan en los centros que escolarizan a grupos significativos de alumnos en situación de desventaja respecto a su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Los centros con actuaciones de compensación educativa pueden ser de carácter permanente o transitorio.

Art 9. Recursos, medios y apoyos extraordinarios:

- ✓ Se incrementa el número de profesores de apoyo en los centros de educación infantil, primaria y secundaria, así como las plantillas de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
- ✓ Se incrementan las dotaciones económicas de estos centros los cuales tienen carácter prioritario en las convocatorias de proyectos de formación de centros, de innovación e investigación educativa y en los programas promovidos por la Comunidad Europea.

Art. 10. Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de los centros con actuaciones de compensación educativa.

- ✓ Se incluirán en el proyecto educativo y proyectos curriculares de etapa y programación general anual las actuaciones de compensación educativa.
- ✓ En el proyecto educativo se establecerán las medidas para favorecer el desarrollo y respeto a la identidad cultural del alumnado, fomentar la convivencia, facilitar la participación en el entorno social, así como prevenir y evitar actitudes de rechazo e intolerancia y la reproducción de relaciones discriminatorias.
- ✓ En los proyectos curriculares de etapa se establecerán las medidas de flexibilización, adaptación y diversificación necesarias para adecuar la atención educativa del alumnado en desventaja.
- ✓ Se incluirán en ambos documentos las acciones encaminadas a favorecer la adquisición sistemática de la lengua de acogida y, en lo posible, mantener la lengua y cultura de origen.

Art. 11. Criterios de intervención y participación.

- ✓ En el ámbito de la compensación educativa interna, los equipos docentes, en colaboración con los servicios de apoyo externo, desarrollarán medidas para: La adaptación y diversificación curricular, la flexibilización organizativa, la programación de actividades de acogida e integración y la programación de experiencias enriquecedoras de los procesos de socialización del alumnado.
- ✓ En el ámbito de la compensación educativa externa, los equipos docentes, en colaboración con los equipos de apoyo externo y entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro, desarrollarán medidas respecto a: programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias al centro, programas de orientación y formación familiar, programas de escolarización, seguimiento y control del absentismo escolar, y programas socio-educativos de educación no formal.

Art. 12. Actuaciones de compensación educativa en Educación Infantil y Primaria.

- ✓ La atención educativa se realizará conjuntamente entre el profesorado tutor y el de apoyo; estos centros serán considerados de atención preferente por parte de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y de atención temprana.

Art. 13. Actuaciones de compensación educativa en educación secundaria.

- ✓ En los institutos de educación secundaria se contemplará en el plan de acción tutorial el desarrollo de acciones encaminadas a favorecer la convivencia, conocimiento, respeto y valoración de la diversidad social y cultural.
- ✓ Los departamentos didácticos, con el apoyo del departamento de orientación, incluirán en la programación didáctica los procedimientos para adecuar la respuesta educativa del alumnado procedente de grupos sociales y culturales desfavorecidos.
- ✓ Se podrán adoptar fórmulas organizativas extraordinarias, que permitan durante el horario escolar, la atención específica de grupos de alumnado, para proporcionarles una respuesta educativa adaptada a sus intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo.

Capítulo III: Actuaciones de compensación educativa dirigidas al alumnado no escolarizado en centros.

Sección 1ª Actuaciones de compensación educativa dirigidas a la población itinerante.

- ✓ Estos alumnos podrán matricularse en la modalidad de enseñanza a distancia. Se garantizan plazas de residencia para cursar la E.S.O. siempre que permanezca la condición itinerante de los padres.
- ✓ Los hijos de trabajadores temporeros podrán matricularse temporalmente en los centros docentes de la localidad donde se desarrolle la actividad laboral de la familia.
- ✓ Se pueden establecer unidades de apoyo itinerantes en el supuesto de existir un convenio entre el M.E.C. y las empresas en el caso de alumnado de enseñanza obligatoria. Estas unidades de apoyo se regirán por las normas establecidas para el funcionamiento de las escuelas unitarias. El alumnado permanecerá escolarizado en la modalidad de educación a distancia.

Sección 2ª. Actuaciones de compensación educativa dirigidas a la población hospitalizada.

- ✓ Los alumnos hospitalizados mantendrán su escolarización en el centro ordinario donde se desarrolle su proceso educativo. Excepcionalmente, cuando el alumno deba permanecer en casa puede acogerse a la modalidad de educación a distancia.
- ✓ En los centros hospitalarios existirán unidades de apoyo cuyo funcionamiento se regirá por las normas establecidas para el funcionamiento de las escuelas unitarias.

Además de estos dos Reales Decretos disponemos de dos Órdenes Ministeriales referidas a la evaluación psicopedagógica, dictamen de escolarización y criterios de escolarización de los alumnos con n.e.e. y a la evaluación de los alumnos con n.e.e. que cursan las enseñanzas de régimen general.

7. ORDEN DE 14 DE FEBRERO DE 1996 SOBRE EL PROCEDIMIENTO PARA LA REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y EL DICTAMEN DE ESCOLARIZACIÓN Y SE ESTABLECEN LOS CRITERIOS PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON N.E.E.

Capítulo I: la evaluación psicopedagógica.

Capítulo II: el proceso de escolarización del alumnado con n.e.e.

Capítulo III: criterios para la escolarización de los alumnos con n.e.e.

Evaluación psicopedagógica:

- ✓ La evaluación psicopedagógica es un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar las n.e.e. y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y tipo de ayudas.
- ✓ Deberá basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar y con la familia.
- ✓ Recogerá la siguiente información: a) del alumno (condiciones personales, historia educativa y escolar, competencia curricular y estilo de aprendizaje), b) del contexto escolar (análisis de las características de la intervención educativa, relaciones y características del grupo clase, competencia curricular y estilo de aprendizaje.), c) del contexto familiar (características de la familia, expectativas de los padres y posibilidades de cooperación).

- ✓ La evaluación psicopedagógica es competencia de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y de los departamentos de orientación, en concreto, de los psicólogos y pedagogos.
- ✓ Incorpora la participación de los profesionales implicados directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Los instrumentos que se utilizarán son los propios de las disciplinas implicadas (observación, protocolos de evaluación de las competencias curriculares, los cuestionarios, las pruebas psicopedagógicas, las entrevistas y la revisión de trabajos escolares).
- ✓ Las conclusiones se recogen en un informe psicopedagógico que incluye : datos personales, historia escolar y motivo de la evaluación, desarrollo general del alumno, condiciones de salud, de discapacidad o sobredotación, el nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje, aspectos relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje, influencia de la familia y contexto social, identificación de las n.e.e. y orientaciones de la propuesta curricular. Los profesores conocerán su contenido, pero garantizarán su confidencialidad y custodia.

El proceso de escolarización del alumnado con n.e.e.

Procedimiento de escolarización incluirá:

- ✓ Dictamen de escolarización elaborados por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica generales, específicos o de atención temprana.
- ✓ Informe de la inspección educativa.
- ✓ Resolución de escolarización de la Dirección provincial o comisión de escolarización.

El dictamen de escolarización incluirá:

- ✓ Las conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica.
- ✓ Orientaciones sobre la propuesta curricular
- ✓ La opinión de los padres.
- ✓ Propuesta razonada de la escolarización.

El dictamen de escolarización se llevará a cabo:

- ✓ Cuando los padres o tutores legales hayan solicitado la admisión de un alumno en un centro ordinario y se prevean adaptaciones.
- ✓ Cuando los padres hayan solicitado la escolarización en un centro de educación especial.
- ✓ Cuando sea necesario modificar la modalidad de escolarización en un centro ordinario o especial.
- ✓ Cuando se modifique significativamente la situación del alumno.

La propuesta de escolarización podrá referirse a cualquiera de las etapas educativas.

El proceso de escolarización inicial de los alumnos con n.e.e. incluirá los siguientes pasos:

- ✓ La demanda de admisión de un alumno con n.e.e. será puesta en conocimiento del equipo de orientación educativa y psicopedagógica.
- ✓ El equipo procederá a cumplimentar el dictamen de escolarización e informará a los padres y a los servicios de zona sobre la propuesta de escolarización.

- ✓ El equipo dará traslado del dictamen de escolarización a la inspección educativa.
- ✓ La inspección educativa elevará dicho informe junto con un informe del director provincial al presidente de la comisión de escolarización.
- ✓ El director provincial o presidente de la comisión notificará al director del centro la decisión tomada, quien lo pondrá en conocimiento de la familia y equipo.
- ✓ Los padres podrán interponer recurso ordinario ante la decisión del director, cuya resolución pondrá fin a la vía administrativa.

Criterios para la escolarización del alumnado con n.e.e.:

- ✓ No podrán ser excluidos de la escolarización.
- ✓ Se realizará siempre que sea posible en centros ordinarios que dispongan de medios personales y materiales.
- ✓ Pueden establecerse formas combinadas de centro específico con centros ordinarios.
- ✓ Deberá iniciarse cuanto antes y estará en función de las necesidades del alumno y de las características de los centros.
- ✓ Los padres participarán en el proceso de escolarización.
- ✓ Tendrá un carácter revisable.
- ✓ Se escolarizará en un centro específico cuando se considere que deben realizarse adaptaciones significativas en todas las áreas del currículo y contar con medios personales poco comunes.
- ✓ Podrán escolarizarse en unidades de educación especial de centros ordinarios, cuando la lejanía a un centro de educación especial lo haga necesario.

Criterios específicos de escolarización para alumnos sordos y motóricos:

- ✓ Se llevará a cabo en un centro ordinario y, cuando no sea posible, en un centro específico o en unidades de educación especial en centro ordinario.

8. ORDEN DE 14 DE FEBRERO DE 1996, SOBRE EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. QUE CURSAN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL ESTABLECIDAS EN LA LEY ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE, DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Criterios de evaluación:

- ✓ En las áreas con adaptaciones significativas se evaluará a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes.

Calificaciones:

- ✓ Las calificaciones de las áreas donde se hayan hecho adaptaciones significativas se expresarán en los mismos términos y utilizarán las mismas escalas que las de carácter general. Además de la calificación, se les dará a los padres una valoración cualitativa del progreso del alumno respecto a los objetivos propuestos en la adaptación curricular.

Registro de adaptaciones curriculares:

Las adaptaciones curriculares significativas se recogerán en un documento individual en el que se incluirán los datos de identificación del alumno, las propuestas de adaptaciones curriculares tanto de acceso al currículo como las propiamente curriculares, las modalidades de apoyo, la colaboración con la familia, los criterios de promoción y los acuerdos tomados al realizar el oportuno seguimientos. Estas adaptaciones se incorporarán al proceso de evaluación:

- ✓ En la educación infantil: el documento individual de adaptaciones curriculares, junto con el dictamen de escolarización, se incluirá en el expediente personal, consignándose esta circunstancia en el apartado de “observaciones” del resumen de escolaridad.
- ✓ En la educación primaria: las adaptaciones curriculares se consignarán en el expediente académico, en las notas de evaluación, en el informe individualizado de evaluación, en el libro de escolaridad y en las actas de evaluación de final de ciclo. El documento individual de adaptaciones curriculares, el informe de evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización se adjuntarán al expediente académico.
- ✓ En la ESO: el documento individual de adaptaciones curriculares, el informe de evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización se adjunta al expediente del alumno, consignándose la circunstancia de dicha adaptación en el apartado “datos médicos y psicopedagógicos relevantes”. En las actas de evaluación se añadirá un asterisco (*) a la calificación que figure en la columna del área o áreas objeto de estas adaptaciones. En el libro de escolaridad se procederá como en las actas de evaluación y se incluirá una diligencia en la página del libro destinada a observaciones. Lo mismo sucederá en bachillerato y en la formación profesional.

En esta Orden también se regulan las exenciones en bachillerato, la permanencia y promoción en las distintas etapas educativas, el consejo orientador y la titulación y acreditación

A continuación presentamos una relación de normas publicadas en el Boletín Oficial y el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana que se consideran de interés para los alumnos de la titulación de maestros en educación especial.

BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

- ✓ **Ley 13/1982**, de 7 de abril, de Integración social del minusválido. (BOE 30-04-1982).
- ✓ Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la educación especial. (BOE 16-03-1985). Sustituido por el Real Decreto 696/1995, de 28 de marzo. (BOE 2-06-1995).
- ✓ Orden de 18 de septiembre de 1990, por la que se establecen las proporciones de profesionales-alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ✓ Ley Orgánica, de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo. (BOE 4-X-1990).
- ✓ Orden de 7 de mayo de 1990, por la que se publica la plantilla tipo de los centros públicos de preescolar, EGB y educación especial (BOE 1/06/1990). Derogado ya por el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo.
- ✓ Real Decreto 1.004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitario. (BOE 26-06-1991).

- ✓ Reales Decretos 1.333/1991; 1.344/1991 y 1.345/1991, de 6 de septiembre, que regulan respectivamente el currículo de la E. infantil, E. primaria y E. secundaria obligatoria. (BOEs 9-09- y 13-09-1991).
- ✓ Real Decreto 1.179/ 1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del bachillerato. (BOE 21-10-1992).
- ✓ Órdenes de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación de la educación infantil, E. primaria, E. secundaria obligatoria y bachillerato.
- ✓ Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y funcionamiento de los centros de profesores. (BOE 3-04-1992). Derogado por el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre.
- ✓ Orden de 16 de febrero de 1993, por la que se amplía en el curso 1994/95 el programa de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que impartan el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria (BOE 23-02-1993).
- ✓ Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, acerca de las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de F. profesional.
- ✓ Orden de 7 de septiembre de 1994, por la que se establecen la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (BOE 20 -09-1994).
- ✓ Orden de 14 de noviembre de 1994, sobre evaluación y acreditación académica de los alumnos que cursen la formación profesional específica. (BOE 24-11-1994).
- ✓ Orden 21 de marzo 1994, sobre ampliación en el curso 1995/96 del programa para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que imparten la E SO. (BOE 30-03-94).
- ✓ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes.
- ✓ Real Decreto 696/ 1995, de 28 de abril, sobre regulación de las condiciones para la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial (B.O.E. 2-06-95).
- ✓ Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros. (BOE 2-06-95).
- ✓ Orden de 10 de julio de 1995, por la que se regula la adaptación del currículo de la educación física para los alumnos con necesidades educativas especiales en el BUP, en la formación profesional de primer y segundo grado y en la educación secundaria, así como la dispensa de la misma para los mayores de 25 años. (BOE 15-07-95).
- ✓ Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LO 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del Sistema educativo (BOE 23-02-1996)
- ✓ Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE. 23/02/1996)

- ✓ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE 12-03-1996).
- ✓ Resolución de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la enseñanza básica obligatoria en los centros de educación especial. (BOE 17-05-1996).

DIARIO OFICIAL DE LA GENERALITAT VALENCIANA

- ✓ Decreto 246/1991, de 23 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de centros docentes de niveles no universitarios (DOGV 3-01-92). Corrección de errores, DOGV 1728, 20-02-92.
- ✓ Decreto 19/1992, de 17 de febrero, por el que se establece el currículo de E. infantil en la Comunidad Valenciana. (DOGV 19-02-92). Desarrollado por las Órdenes: 16-06-1992 (DOGV 1827, 16-07-1992); 14-09-92 (DOGV 1894, 2-11-1992) y 3-05-1993 (DOGV 2031, 25-05-1993).
- ✓ Decreto 20/1992, de 17 de febrero, por el que se establece el currículo de E. primaria de la Comunidad valenciana. (DOGV 20-02-92). Desarrollado por las Órdenes : 17-02-1992 (DOGV 1753, 27-03-1992) ; 21-07-1.92 (DOGV 31-08-1992) ; 19-02-1993 (DOGV 1989, 23-03-1993) ; 24-04-1993 (DOGV, 2037, 2-06-1993) ; 24-02-1994 (DOGV 2236, 28-03-1994) y 10-06-1994 (DOGV, 2313, 19-07-1994).
- ✓ Orden 29 de junio 1992, por la que se regula la organización y funcionamiento de centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas de 2ª ciclo de educación infantil, preescolar, primaria, EGB, educación especial, secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. (DOGV 14-07-92). Modificada por Decreto 188/94, de 13-09 (DOGV 2368, 18-10-94).
- ✓ Orden de 21 de julio de 1992, por el que se regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la E. primaria. (DOGV 31-08-92) .Desarrollada por Resolución 12-09-92 (DOGV 1912, 26-11-1992) y modificada por Orden de 19-02-1993 (DOGV 1989, 23-03-1993).
- ✓ Orden de 19 de febrero de 1993, sobre evaluación de la educación primaria. (DOGV 23-03-93). Modificada por Orden de 2-06-1993 (DOGV 2069, 16-07-1993) y desarrollada por Orden de 11-11-1994 (DOGV 2430, 18-01-1995).
- ✓ Orden de 23 de abril de 1993, sobre evaluación de la educación secundaria. (DOGV 25-05-93). Desarrollada por Orden de 11-11-1994 (DOGV 2430, 18-01-1995) y modificada por Orden de 20-09-96 (DOGV 2871, 18-11-1996).
- ✓ Orden de 3 de mayo de 1993 sobre evaluación de la educación infantil (DOGV 25-05-93). Desarrollada por Orden de 11-11-1994.
- ✓ Ley 1/1994, de 28 de marzo, de Salud escolar. (DOGV 7-04-94).
- ✓ Decreto 131/1994, de 5 de julio, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. (DOGV 28-07-94). Desarrollado por Resolución de 20-04-1995 (DOGV 2502, 8-05-1995) y por Orden de 10-03-1995 (DOGV 2530, 15-06-1995).
- ✓ Decreto 186/1994, de 13 de julio, por el que se regula la admisión de alumnos en centros no universitarios de la Comunidad Valenciana. (DOGV 29-10-94). Desarrollado por Orden de 7-02-1995 (DOGV 2460, 1-03-1995)

- ✓ Orden 15 de julio de 1994 por la que se regula el programa experimental de integración de alumnos con necesidades educativas permanentes en centros públicos de formación profesional y bachillerato. (DOGV 14-09-94).
- ✓ Decreto 188/1994, de 13 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de las escuelas de E. infantil y de los colegios de educación primaria públicos. Derogado por Decreto 233/97, de 2-09 (DOGV 3073, 8-09-1997).
- ✓ Orden de 11 de noviembre de 1994, por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen de escolarización de los alumnos con n.e.e. (DOGV 18-01-95).
- ✓ Orden de 10 de marzo de 1995 por la que se determinan las funciones de los servicios psicopedagógicos escolares del sector. (DOGV 15-06-95).
- ✓ Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana (DOGV, 8-09-1997). Corregido por DOGV 3012 de 17-10-1997.
- ✓ Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria (DOGV, 8-09-1997). Desarrollado por dos Órdenes de 10-10-1997 (DOGV 3099, 14-10-1997).
- ✓ Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria (DOGV, 8-09-1977). Desarrollado por dos Órdenes de 10-10-1997 (DOGV 3099, 14-10-1997).

CAPÍTULO VII: CURRÍCULO Y ESCUELA INCLUSIVA

1. CONCEPTO DE CURRÍCULO

La diversidad de definiciones acerca del currículo es el reflejo de las diferentes teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas que han influido en la práctica pedagógica.

Siguiendo a Stenhouse, señalamos la doble acepción del concepto de currículo: currículo es un esquema o proyecto de enseñanza (es decir, lo que se puede y se pretende hacer) y, por otro lado, es un esquema o marco de análisis de lo que realmente se está haciendo o ya se ha hecho.

Estos dos planteamientos no son evidentemente excluyentes, aunque sí suponen una forma diferente de trabajo.

a. El currículo como planificación.-

La planificación es un proceso previo a la acción educativa, que requiere el dominio de una cierta técnica y de una preparación específica del profesor y que proporciona información sobre los siguientes apartados o componentes del currículo:

- a. *¿Qué enseñar?*- Conjunto de objetivos y contenidos que se pretenden conseguir o transmitir (los contenidos son el conjunto de experiencias sociales culturalmente organizadas, y los objetivos son los procesos de crecimiento personal que se desean provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza).
- b. *¿Cuándo enseñar?*- Modo de ordenar y secuenciar los objetivos y contenidos.
- c. *¿Cómo enseñar?*- Modo de estructurar las actividades.
- d. *¿Qué, cómo y cuándo evaluar?*- Comprobación de que la acción educativa responde adecuadamente a los objetivos previstos e introducción de las correcciones oportunas, en caso contrario.

Con carácter previo a la elaboración de cada uno de los componentes del currículo, hay que realizar un diagnóstico de la situación en que se va a trabajar y de los alumnos a los que va dirigida esta planificación.

La planificación educativa se realiza a diferentes niveles: desde la Administración del Estado y de las Autonomías hasta la del propio profesor en su aula. Cuando la Administración prescribe con detalle la acción educativa, no dejando libertad a los profesores, estamos ante currículos cerrados; por el contrario, cuando da orientaciones generales, otorgando gran libertad al profesorado para confeccionar sus propios currículos, adecuándolos a cada centro o situación, se los denomina abiertos. Los diseños en España, hasta ahora, han sido fundamentalmente cerrados; por el contrario, en el Reino Unido son abiertos.

b. El currículo como investigación de lo que realmente se está haciendo o se ha hecho.-

La investigación se basa fundamentalmente en un análisis a posteriori de los resultados alcanzados, considerando que éstos pueden ser diferentes a los previstos en la planificación (el alumno aprende más de lo que el profesor pretende enseñarle). Así, van adquiriendo importancia aspectos que antes no se contemplaban en el currículo como:

- ✓ La forma de transmitirse los conocimientos y de aprender los alumnos, es decir, el método y las actividades.

- ✓ El conjunto de las experiencias reales de aprendizaje que ofrece la escuela a sus alumnos.
- ✓ El tipo de relaciones humanas y afectivas que se establecen en la escuela.
- ✓ Los aprendizajes no programados por la escuela, que forman parte del llamado currículo oculto. Para Dreeben el currículo oculto abarcaría: el conjunto de resultados no previstos y considerados negativos, los resultados ambiguos y genéricos relacionados con los procesos de socialización y algunos resultados pretendidos a través de una parte del currículo explícito.

El currículo entendido como investigación no pretende desarrollar técnicas para elaborar un currículo, sino ayudar a reflexionar sobre la práctica educativa y a tomar decisiones sobre la misma. Así, el currículo es entendido como una actividad eminentemente práctica que intenta solucionar situaciones concretas.

Además de estas dos acepciones del término currículo, es decir, planificación e investigación, existen otros enfoques relacionados con la importancia que se da a los elementos del currículo (contenidos, objetivos o metodología). Así, hay currículos que dan una importancia fundamental a los contenidos como elemento rector de la planificación educativa; otros, por el contrario, a los objetivos y a las actividades o metodología.

1.- *Un primer enfoque*, en el tiempo, del concepto de currículo es el que lo considera como un documento donde se especifica el conjunto de conocimientos que se pretende transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El currículo se identifica con los programas. Esta concepción es la propia de la enseñanza tradicional, que tiene una visión "culturalista" de la enseñanza y considera que la función de la escuela es la de transmitir los conocimientos, organizados formalmente, e identificados con la llamada "cultura culta". Este enfoque hace hincapié en los conocimientos a adquirir y los espacios, tiempos y actividades se organizan en función de tales conocimientos.

Esta acepción fue perdiendo relevancia para dejar paso a otras; no obstante, cobra de nuevo vigencia, a partir de los años 70, en una nueva corriente denominada "el enfoque racionalista del currículo", que considera los contenidos como el elemento fundamental en la planificación educativa y que, para la organización de los mismos, hay que tener en cuenta las investigaciones relativas a la epistemología y a la organización formal de cada disciplina científica.

Según estos autores, las disciplinas científicas son "corpus" de conocimientos organizados que permiten desarrollar modelos de pensamiento sólo posibles mediante una interacción directa del alumno con dichas disciplinas; por lo tanto, éstas son la fuente fundamental para construir un currículo. La secuenciación y organización de los contenidos debe realizarse teniendo en cuenta la organización formal de las disciplinas científicas, ya que consideran que una de las características que tienen éstas es que están organizadas adecuadamente para la enseñanza.

La principal crítica que se hace a este enfoque es que identifica la estructura formal de una disciplina, es decir, cómo la organiza el investigador, con la estructura psicológica, es decir, cómo debe ser presentada para que el alumno la aprenda y la structure en su mente.

2.- *Un segundo enfoque* es el que considera que la metodología, las actividades, las experiencias reales de aprendizaje y el modo cómo aprenden los alumnos son los elementos fundamentales a tener en cuenta en la construcción de un currículo, y son el punto de partida para elaborar los otros elementos (objetivos y contenidos).

Este enfoque fue propuesto, por primera vez, por los movimientos de renovación pedagógica de finales del s. XIX y principios del s. XX: la "escuela nueva" europea y el "movimiento progresista"

americano. Surge como antítesis a la enseñanza tradicional, que concibe la escuela como transmisora de conocimientos. Esta nueva propuesta se caracteriza por lo siguiente:

- ✓ Preocupación por el niño, por sus características psicológicas, intereses y formas de aprendizaje. Esto conduce a una despreocupación por los contenidos culturales que, en algunos autores, cobra un matiz anticultural. Las necesidades del alumno, tanto psicológicas como sociales, son los puntos de referencia para confeccionar los proyectos educativos.
- ✓ La metodología, las actividades y las experiencias reales que proporciona la escuela para que el niño aprenda cobran importancia en detrimento de los contenidos. El mejor método es aquel que respeta la libertad y creatividad del niño, que permite que aprenda haciendo y jugando, que desarrolle una actitud crítica y que tenga en cuenta sus intereses.

Los presupuestos defendidos por estos movimientos de renovación pedagógica son retomados por autores actuales, influidos fundamentalmente por la psicología social y por la sociología, que resaltan el papel de los métodos de comunicación y las relaciones humanas en el proceso de aprendizaje del alumno. El modo de aprender de los alumnos, la forma de transmitirse los conocimientos y el tipo de relaciones humanas que se establecen en la escuela cobran un papel primordial en la confección del currículo. Estos elementos entran a formar parte del "currículo formal o enseñado". Pero también se contempla otro tipo de currículo que hace referencia a que el niño aprende más de lo que se le enseña y, además, a que el maestro enseña más de lo que se propone o planifica. Todos estos aspectos no deseados e incontrolados del currículo formarían parte del llamado "currículo oculto" y deben tenerse en cuenta en nuestra acción educativa.

3.- *Un tercer enfoque* da una importancia fundamental a los objetivos como elemento rector y fundamental en la elaboración del currículo. Desde este enfoque distinguimos:

a. Corriente tecnológica.- Tiene su fundamentación psicológica en las teorías conductistas del aprendizaje. Su denominación se debe a la preocupación por la consecución de una educación eficaz. El aprendizaje es un cambio de comportamiento que puede observarse, medirse y cuantificarse. Por lo tanto, los resultados que esperamos conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje son comportamientos que pueden ser exhaustivamente evaluados, ya que tienen la cualidad de poder ser observados, medidos y cuantificados. Así, considerando que los objetivos son la previsión anticipada de los resultados que pretendemos conseguir y que los resultados son comportamientos, los objetivos deben formularse con verbos que expresen comportamientos. Estos objetivos llamados operativos, conductuales o ejecutivos, deben secuenciarse y ordenarse de los más simples a los más complejos. El criterio para seleccionar los contenidos y las experiencias de aprendizaje es el de su adecuación a los objetivos que se pretenden conseguir.

b. Corriente cognitiva.- La sustitución de las teorías conductistas por las cognitivas supone adoptar una nueva definición de aprendizaje menos preocupada por los comportamientos observables, medibles y cuantificables, y más por los procesos internos de procesamiento de la información. Los objetivos ya no se formulan con verbos de comportamiento, sino como estrategias o procesos internos implicados en la elaboración de la información. Estas nuevas teorías dan importancia al aprendizaje significativo y a la estructuración de la información en la mente del alumno. Adoptan muchas de ellas una postura ecléctica entre el análisis epistemológico de las disciplinas científicas y el análisis psicológico de esos contenidos y su preocupación fundamental es la estructuración de esa información en la mente del alumno, haciendo especial hincapié en las estrategias educativas útiles para conseguir ese aprendizaje significativo. Así, este tipo de currículos elabora objetivos cognoscitivos y estrategias educativas, siguiendo una concepción constructivista del aprendizaje escolar.

Ninguno de estos enfoques satisface todas las necesidades curriculares, por lo que deberían combinarse a la hora de diseñar un currículo equilibrado para niños con necesidades educativas especiales que dé cabida, en un tiempo limitado, a aspectos relacionados con sus necesidades especiales, y a otros aspectos, más generales y más comunes, que les permitan relacionarse con su medio natural y social.

Así, un currículo por objetivos conductuales es útil exclusivamente para la asimilación de conocimientos memorísticos o para la adquisición de destrezas escolares básicas. Los currículos basados en los contenidos o en objetivos cognoscitivos son útiles para desarrollar un pensamiento lógico y secuencial. Los currículos que dan importancia a las actividades son abiertos, se orientan hacia el exterior de la escuela y garantizan una formación más amplia, relacionada con su medio ambiente, y favorecen la motivación y el interés del niño. Un enfoque demasiado cerrado tiene dificultades para proporcionar una educación amplia y rica, pero los enfoques abiertos tienen dificultad para proporcionar la estructura requerida para dominar los conocimientos básicos. (Bremann, 1988).

2. CURRÍCULO, EDUCACIÓN ESPECIAL Y CONSTRUCTIVISMO

Incluimos tres enfoques referentes a este tema. En el primero, Harris y Graham (1994) proponen un paradigma integrador para la educación especial, en el que la posición empírica y constructivista no es dicotómica, en el marco de la clasificación de enfoques constructivistas que realiza Mosham (constructivismo endógeno, exógeno y dialéctico). En el segundo artículo, Mercer y otros (1996) proponen un continuum de oportunidades, desde la enseñanza explícita a la implícita, para atender a la diversidad de alumnos en una escuela inclusiva. En el tercero, Skrtic et al. (1996) exponen las reformas pedagógicas que, desde el constructivismo social, se deben desarrollar en el aula.

2.1 Propuesta de paradigma integrador

Actualmente el paradigma dominante en el campo de la educación, y también en el de la educación especial, es el constructivismo, cuyos principios comunes a las diferentes corrientes son (Harris y Graham, 1994):

- ✓ Construcción activa del conocimiento del niño.
- ✓ Conocimiento interiorizado ayudado por otros, en lugar de un aprendizaje pasivo, y consideración del sujeto como ser reactivo, propio del conductismo.
- ✓ Los sujetos son activos y autorreguladores de su aprendizaje, y construyen el conocimiento en un desarrollo adecuado interactuando con el mundo percibido.
- ✓ El conocimiento previo y la experiencia son el punto de arranque de nuevos aprendizajes. La participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje le permite tener un conocimiento más profundo y una aplicación práctica de dichos aprendizajes.
- ✓ Se rechaza el aprendizaje de destrezas en una secuencia lineal y que las destrezas básicas sean un prerrequisito para avanzar en el aprendizaje y en el pensamiento de orden superior.
- ✓ El aprendizaje es una actividad social que debe tener como marco de referencia contextos funcionales, significativos y auténticos.
- ✓ La función del maestro es ayudar al alumno a construir un conocimiento profundo, más que proporcionar conocimientos e información.

A pesar de estos elementos comunes, existen diferencias significativas entre las diferentes corrientes de paradigma constructivista respecto a cómo se debe ayudar al funcionamiento y construcción del conocimiento. Moshman (1982) señala tres corrientes:

1.- Constructivismo endógeno. Está representado por la teoría de Piaget. Es organicista: en el organismo es donde se produce la construcción del nuevo conocimiento. El medio ambiente adquiere menor importancia, ya que solamente produce un desequilibrio o proporciona oportunidades para poner en funcionamiento las estructuras cognitivas. La adaptación al entorno es un subproducto de su organización interna.

Afirma la construcción interna del conocimiento y que los nuevos conocimientos se elaboran desde los anteriores. El mecanismo por el que se construye dicho conocimiento es la abstracción reflexiva. Se da gran importancia a los procesos de desarrollo y al aprendizaje espontáneo, más que al aprendizaje en un contexto académico.

El método pedagógico que se defiende es la exploración del niño y el descubrimiento guiado, más que la enseñanza directa. El papel del profesor es proporcionar un entorno rico y estimulador que permita al niño responder a cuestiones interesantes y motivadoras y resolver problemas. La enseñanza tiene como objetivo que el niño tenga interés, que participe activamente en su aprendizaje y que éste sea significativo.

2.- Constructivismo exógeno.- Tiene su base en las teorías cognitivas del aprendizaje, las del aprendizaje social y las de procesamiento de información, adoptando además algunos supuestos del constructivismo endógeno y del contextualismo. El niño es considerado como un aprendiz activo envuelto en interacciones recíprocas con el medio ambiente.

Propone un punto de vista empírico, en el sentido de que el conocimiento se deriva del entorno, del aprendizaje por observación y de la información explícitamente presentada. El entorno adopta un papel importante en el proceso de acomodación e influye directamente en la construcción del conocimiento. Este constructivismo tiene una posición mecanicista (la construcción del conocimiento se realiza por abstracción empírica) y se da gran importancia a los procesos de aprendizaje.

La enseñanza tiene mayor importancia que en el constructivismo endógeno. Los métodos pedagógicos pueden incluir modelado, discusión y explicación, pero la interiorización del nuevo aprendizaje no es una copia del input presentado externamente.

Algunos enfoques conductistas que han incorporado principios del constructivismo son compatibles con el constructivismo exógeno. Estos enfoques consideran a los estudiantes como aprendices activos y que los aprendizajes deben producirse en entornos naturales; se centran en las dificultades de los alumnos y sus necesidades y aprueban los acercamientos instructivos no clasificados como conductistas, como el aprendizaje cooperativo y tutorado por compañeros.

3.- Constructivismo dialéctico.- Representado principalmente por Vygotsky. Mantiene una postura intermedia entre el constructivismo endógeno y el exógeno. Ni el aprendizaje, ni el desarrollo son predominantes. La noción de “zona de desarrollo próximo”, propuesta por Vygostky, concibe el aprendizaje como determinado por el desarrollo pero, a su vez dirigiendo activamente el curso que el desarrollo adopta. El conocimiento se construye a través de una continua interacción entre el niño y el medio, y de una compleja y dinámica reciprocidad entre el desarrollo individual y el mundo que cambia. El desarrollo es el resultado de la interacción a nivel biológico, psicológico, sociológico y físico.

Este constructivismo adopta un enfoque contextual. El mecanismo por el que se construye el conocimiento es una síntesis dialéctica y se da gran importancia al interaccionismo dinámico. Defiende un tipo de instrucción andamio (incluyendo enseñanza recíproca y algunas formas de instrucción). El

maestro guía el aprendizaje del alumno, le proporciona un descubrimiento guiado, modela su comportamiento y puede darle explicaciones, aunque éstas sean menos explícitas o extensivas que las que el constructivismo exógeno proporciona. El nivel de explicitación está determinado por la respuesta del niño a la instrucción.

4.- *Constructivismo integracionista.*- Mosham (1982) señala la posibilidad de integrar las tres corrientes mencionadas, sin que esto signifique hacer una síntesis de las mismas.

Harris y Graham (1994), siguiendo la postura del constructivismo integracionista propuesto por Mosham, hacen una serie de reflexiones sobre algunas de las posiciones del constructivismo y su aplicación a la educación especial; así:

El papel de la enseñanza.- Algunos enfoques constructivistas, que defienden el lenguaje como un todo global, consideran que no es necesario enseñar el lenguaje y la escritura de una manera explícita. El niño empieza a aprender todo lo que necesita conocer y a desarrollar todas las destrezas necesarias para la interacción mediante inmersión en contextos significativos, donde se realizarán las auténticas tareas de aprendizaje. No hay que enseñar destrezas de descodificación del lenguaje como deletrear, u otras similares, porque pueden desarrollarse espontáneamente. Estos autores tienen también aversión a trabajar aquellas áreas del lenguaje en las que el niño es más deficitario, ya que consideran que sólo se tienen en cuenta los aspectos más débiles del niño y no las áreas fuertes del mismo.

Estos planteamientos han creado confusión y polémica, y han inquietado a muchos educadores que consideran que algunos niños, entre ellos los de alto riesgo y con deficiencias, necesitan una instrucción intensiva, estructurada y explícita para desarrollar destrezas y procesos, ya que aprenden lentamente. No obstante, otros constructivistas (Reid, 1993) consideran que algunas estrategias instructivas conductistas, que incluyen enseñanza directa, se pueden utilizar y son efectivas en el planteamiento global de la enseñanza. Estos enfoques estarían dentro del planteamiento de Mosham de la integración de paradigmas constructivistas.

La enseñanza explícita y estructurada no tiene por qué ser equivalente a aprendizaje descontextualizado, destrezas sin sentido, aprendizaje pasivo o a enseñanza de destrezas básicas secuenciadas gradualmente como un prerrequisito para el pensamiento y aprendizaje de alto orden. La autenticidad y significación de tal instrucción está relacionada con las percepciones individuales que los estudiantes tengan del objetivo y propósito de la instrucción. Harris y Graham (1994) consideran que el contextualismo y el buscar un auténtico entorno del aprendizaje, como proponen los constructivistas y los defensores del lenguaje global, es un objetivo válido; pero, también, que si los profesores olvidan, tanto en la educación general como especial, trabajar las destrezas, como parte del enfoque constructivista, se está dando un paso atrás. El desarrollo de destrezas y habilidades en aprendices de alto riesgo o con deficiencias es un objetivo prioritario, y precisa de una instrucción que sea explícita, centrada y aislada, pero que, a su vez, desarrolle la capacidad de leer y escribir en un contexto.

Desde las teorías constructivistas, que unen los principios del constructivismo endógeno y dialéctico, se han criticado los métodos de instrucción utilizados por la educación especial. Estas críticas presentan la educación especial como algo simple, que ofrece explicaciones y descripciones erróneas de complejos paradigmas instructivos tales como los enfoques integrados por estrategias cognitivas con instrucción operante, o las contribuciones a la enseñanza y aprendizaje del análisis comportamental. Explicaciones que convierten a la educación especial en algo muy diferente de lo que ella se propone. En estas publicaciones es usual crear estereotipos de maestros que no practican el constructivismo, que son representados como intentando vaciar de conocimiento las mentes de los niños, sin preocuparse por la comprensión y utilización de ese conocimiento e incluso sin preocuparse del propio niño. La

educación especial es fría, mecánica, autoritaria y a menudo manipulativa, y da un mensaje a sus alumnos de que sus ideas, necesidades e intereses no son importantes. Kronick (1990), en contra de estas opiniones, considera que los puntos de vista empírico y constructivista no son paradigmas dicotómicos, y resalta el riesgo que comporta para los niños con dificultades situarlos en posiciones extremas. Kronick (1990) está en desacuerdo con el papel que algunos constructivistas dan a las diferencias individuales de los errores en el aprendizaje, así como a la aversión de estos constructivistas a dirigir su atención hacia las áreas más débiles del alumno. Considera, además, que los maestros que son apasionados en el aprendizaje y cuidado del niño, que lo motivan en su aprendizaje y crean entornos significativos, lo son independientemente de la filosofía que conduce su pasión. La enseñanza efectiva, la organización y planificación cálida, entusiasta y envolvente, la paciencia, el conocimiento y la retroalimentación significativa no es exclusiva de un sólo paradigma.

Para Reid (1988) muchas de las prácticas defendidas por los constructivistas pueden ser encontradas en las mejores prácticas de la educación general y especial, que han surgido de la integración de otras corrientes psicológicas más que del constructivismo en sí.

La teoría crítica.- las teorías críticas consideran que la educación sirve para perpetuar las desigualdades e injusticias debidas a las diferencias en las clases sociales. Las escuelas, como otras instituciones, son el escenario de la lucha por el poder y pueden ser instrumentos para cambiar el statu quo.

Los teóricos críticos no están alineados en ninguna teoría concreta relacionada con la enseñanza y aprendizaje, incluido el constructivismo; no obstante, algunos constructivistas se han apropiado de esta teoría y no permiten que los educadores que no sigan el constructivismo se inscriban dentro de la teoría crítica. Los maestros de barrios urbanos y de minorías raciales o culturales no están de acuerdo con los enfoques del lenguaje global ni con los acercamientos constructivistas que se oponen a la instrucción explícita del lenguaje oral y escrito. Estos maestros consideran que las escuelas deben enseñar a todos los estudiantes las reglas del poder, y una de estas reglas son los códigos lingüísticos del lenguaje hablado y escrito; los padres, a su vez, quieren asegurarse de que la escuela proporcione a sus hijos modelos de discurso, estilos interactivos y códigos de lenguaje hablado y escrito que les faciliten el éxito en la sociedad. Muchos de los programas para estos alumnos que han tenido éxito han desarrollado habilidades de lectura y estrategias instruccionales explícitas. Por lo tanto, si los constructivistas insisten en enfoques que no permitan la inclusión de la instrucción explícita y el desarrollo de destrezas y estrategias, habrá un rechazo por parte de estos maestros urbanos y de minorías.

Los estereotipos han producido un efecto dañino y negativo para el constructivismo. Sin embargo, el constructivismo con sus planteamientos ha producido grandes cambios en la enseñanza y en el aprendizaje. Por ello, Harris y Graham (1994) proponen en el campo de la educación especial la utilización de enfoques integradores, afectivos, conductuales, cognitivos, de desarrollo, ecológicos, que incluyan a la familia y a la comunidad. Estos enfoques deben ser flexibles y modificables, para responder a las necesidades de los maestros y alumnos, y deben preocuparse por el papel de las escuelas y de los estudiantes en la lucha por el poder y en la definición de la realidad social. Estos paradigmas deben ser integrados a través de un serio diálogo, profundizando y haciendo progresos hacia soluciones prácticas de problemas educativos y elaborando una teoría en la que todos estén de acuerdo.

2.2. Cambios de perspectiva en la práctica educativa de las escuelas inclusivas

Mercer et al. (1996) exponen un punto de vista alternativo a los dos enfoques de la enseñanza considerados excluyentes: la explícita y la implícita. Para estos autores, los dos enfoques, desde un punto de vista pragmático, son compatibles y necesarios para resolver las necesidades educativas

especiales de los estudiantes en una clase inclusiva y diversa. Las prácticas educativas deben ser consideradas como un continuum que va desde lo más explícito al más implícito.

En la instrucción explícita el maestro enseña al alumno a través de una explicación o presentación de destrezas y conceptos en una amplia variedad de situaciones, proporcionándole muchas oportunidades de aplicación de conceptos o destrezas para asegurar su dominio y su generalización. Los principios de la instrucción explícita son inherentes a la teoría conductista, a la enseñanza directa, a las prácticas de enseñanza efectiva y al constructivismo exógeno.

En la instrucción implícita el maestro es un facilitador del aprendizaje del alumno proporcionando situaciones en las que pueda descubrir nuevos conocimientos y construir significados. Las destrezas y conceptos son aprendidos a través de la participación del alumno en contextos significativos. En la instrucción implícita el maestro guía a los estudiantes solamente lo necesario para que puedan construir su propio conocimiento. El apoyo del maestro en cuanto a realizar preguntas y dar explicaciones es mínimo y se proporciona sólo cuando es necesario. La instrucción implícita considera el aprendizaje como un conjunto de procesos de pensamiento, y es compatible con una teoría holística y con el constructivismo endógeno.

Algunos autores consideran que la enseñanza implícita y explícita es incompatible y dicotómica. Heshusius y Poplin han criticado los enfoques explícitos empleados en la educación especial por considerarlos reduccionistas y mecanicistas, y consideran que los enfoques implícitos son los mejores para la construcción del conocimiento del alumno. Otros, como Engelman y Liberman, han insistido en que la instrucción explícita es necesaria para el dominio de muchos conceptos básicos y suficientes para resolver problemas y pensamientos de alto orden.

El aumento en las aulas de una diversidad de alumnos empuja a los profesores a considerar las necesidades de aprendizaje del alumno como un continuo. La necesidad de una enseñanza implícita o explícita depende de numerosos factores. Así, para estudiantes con un pobre conocimiento previo o con dificultades de aprendizaje, la instrucción explícita es necesaria; por el contrario, para alumnos con muchos conocimientos previos, la enseñanza implícita es la deseable.

Un punto de vista integrador es el que considera la enseñanza implícita y explícita como un continuo que, como señala Mosham, está dentro del paradigma constructivista, es decir, del constructivismo endógeno, exógeno y dialéctico.

La educación, general y especial, han utilizado diferentes prácticas educativas. Los maestros generales utilizan la instrucción implícita, mientras que los especiales, la explícita. Para que se produzca con éxito la transición de una educación especial a la general es preciso reducir los emplazamientos segregados, y que la educación general y la especial sean flexibles en su planificación y ejecución. Ambos maestros deben proporcionar una variedad de prácticas educativas para asegurar que las necesidades educativas de todos los alumnos sean satisfechas.

Por otra parte, esta dicotomía entre las prácticas de enseñanza de los profesores de educación general y especial puede ser atribuida a la diferente formación y preparación de los mismos. Ambos profesionales tienen diferentes estructuras de conocimiento, lo que provoca que interpreten los acontecimientos de la clase y que identifiquen los problemas y los resuelvan de forma diferente. Cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales, los profesores de educación general y especial se fijan en aspectos diferentes. Los profesores especiales dan importancia a las limitaciones y necesidades de los alumnos referentes al currículo y a la instrucción, mientras que los generales la dan a las destrezas sociales y de comportamiento. En la fundamentación teórica de los programas de formación también difieren; así, los programas de formación de los profesores especiales se han basado

en la teoría conductista, mientras que las de los generales se han basado en las teorías cognitiva y constructivista.

Los profesores especiales y generales deben desarrollar una amplia base teórica y contrastar la eficacia de las diferentes prácticas educativas valorando de qué modo cada campo de conocimiento ha contribuido al desarrollo de los estudiantes. Debatir sobre los resultados es más efectivo que dar importancia a las diferencias ideológicas.

Estos autores hacen una revisión en el área de lenguaje y de las matemáticas de la utilidad de la enseñanza explícita e implícita en función de los aspectos trabajados y de las características de los alumnos, manteniendo la idea del continuum de prácticas de enseñanza.

2.3. Reformas pedagógicas en las aulas inclusivas desde un enfoque del constructivismo social

Skrtic, Sailor y Gee (1996) resaltan las aportaciones que el constructivismo social ha hecho al campo de las reformas pedagógicas en el aula. Entre ellas destacan:

1. Importancia del contexto.- Estas reformas instructivas son explicadas por descriptores tales como instrucción basada en la actividad, ecológica, holista y basada en la comunidad. Se considera el aprendizaje como un proceso de autorregulación y de resolución de conflictos cognitivos internos que surge de experiencias concretas, y como un proceso colaborador y reflexivo. En estas clases los profesores motivan a sus alumnos a pensar y a resolver problemas. La instrucción debe proporcionar actividades significativas y funcionales, y la medición del progreso del alumno debe realizarse en el contexto de la enseñanza.

2. Importancia de la opinión de los alumnos.- El aprendizaje que se propone debe ser autorregulado y auto determinado. El aprendizaje autorregulado y el diálogo en clase permiten a los estudiantes participar en los debates y entender su propio aprendizaje. Este diálogo abierto entre profesores y alumnos se completa con el de los compañeros. Por otra parte el aprendizaje auto determinado se refiere a las habilidades y actitudes necesarias para determinar nuestras vidas, para tomar decisiones y elegir sin demasiadas interferencias.

Una aplicación de estos conceptos en la educación especial es la idea de comunidad, referida no sólo a la comunidad escolar sino también a aquella en que el individuo vive y puede ser apoyado. Así, se da gran importancia a los apoyos naturales y a la propia autodeterminación, y se considera al individuo como parte integrante de la sociedad y de la comunidad. Los alumnos con n.e.e. y sus familias son considerados consumidores y, como tales, sus opiniones son fundamentales para la determinación de los apoyos, servicios y estilo de vida.

3. Importancia de la colaboración.- Se resalta la importancia de la colaboración a diferentes niveles: entre los estudiantes, familia y profesores en el desarrollo del currículo, la enseñanza y la red social.

Las clases son consideradas comunidades de aprendizaje, donde los estudiantes participan sobre la base del diálogo en actividades prácticas, holistas y funcionales, y desarrollan procesos psicológicos complejos. El conocimiento se construye como una aventura conjunta de todos los miembros de la clase, más que como una comunicación individual del maestro con el estudiante.

En estas comunidades de aprendizaje se respeta la diversidad cultural, de capacidad, género y deficiencia, y se aprecia el valor de las diferencias, que son consideradas como regalos y no como de problemas con los que hay que convivir.

También se da importancia a la colaboración de todos los profesionales que trabajan y actúan en la escuela en el diseño de comunidades de aprendizaje, dando respuestas creativas a la resolución de problemas y conflictos del aula, y facilitando la interacción y métodos que puedan ser aplicados a todos los estudiantes para trabajar conjuntamente en las aulas inclusivas.

d.- La inclusión.- la escuela inclusiva permite a los educadores especiales y generales, estudiantes y padres, empezar a crear escuelas de calidad y democráticas. Las escuelas inclusivas están diseñadas para satisfacer las necesidades educativas de todos sus miembros en contextos comunes y fluidos, y representan una mejora de la enseñanza para todos los estudiantes. En éstas, los alumnos con deficiencias no pierden ningún servicio ni apoyo sino que, por el contrario, se benefician de ser miembros activos y de desarrollar aprendizajes significativos y funcionales en contextos sociales, junto con el resto de sus compañeros.

3. CURRÍCULO, EDUCACIÓN ESPECIAL Y ESCUELAS INCLUSIVAS

Incluimos cinco apartados en este punto. En el primero, se recoge el enfoque de Udvari- Solner y Thosand (1996) y su propuesta de currículo para la escuela inclusiva. En el segundo se hace una descripción de los principales modelos que se han desarrollado en la práctica en las escuelas inclusivas y que suponen un currículo para atender la diversidad de los alumnos. En el tercero y cuarto, se exponen dos trabajos de investigación en los que se evalúan los programas inclusivos para niños con dificultades de aprendizaje medias o moderadas en la enseñanza primaria. En el quinto, se recogen varias propuestas de currículos inclusivos en la enseñanza media.

3.1. Estrategias para desarrollar un currículo en las escuelas inclusivas

Udvari- Solner y Thosand (1996) sugieren las siguientes estrategias para desarrollar un currículo interesante para las escuelas inclusivas:

1. *Fundamentación teórica en el constructivismo, en la teoría de Vygotsky y en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.*

a) *Constructivismo.*- El constructivismo considera que el aprendizaje es la creación de significados que se produce cuando un individuo realiza conexiones, asociaciones y nexos entre el nuevo conocimiento y el ya existente. Tiene puntos en común con las prácticas inclusivas, en cuanto que considera que todo el mundo puede aprender y que el proceso de aprendizaje no puede ser detenido. Reconoce que todos los estudiantes poseen conocimientos diferentes que están influidos por su historia personal, experiencias y cultura; por ello, los maestros deben tener en cuenta todos estos aspectos para asegurarse que la nueva información se presente de una forma significativa.

b) *Teoría de Vygotsky.*- Parte de los siguientes postulados básicos (Dadydof, 1995):

- ✓ La educación tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad individual.
- ✓ La personalidad humana se caracteriza por su potencial creador; consecuentemente, a fin de desarrollar la personalidad humana, el sistema educativo debe establecer condiciones para descubrir y desarrollar el potencial creativo del estudiante.
- ✓ La interiorización de valores se desarrolla en el proceso de enseñanza/ aprendizaje y está mediatizada por otros.
- ✓ El maestro dirige y guía el aprendizaje del alumno.

- ✓ Los métodos más valiosos para el proceso de enseñanza/ aprendizaje son los que se adaptan a sus características personales; los métodos no pueden ser pues uniformes.
- ✓ El conocimiento se desarrolla en un contexto de interacción social y, posteriormente, es interiorizado por el individuo.

Estas ideas de Vygotsky pueden ser aplicadas a las escuelas inclusivas, que resaltan el papel de las interacciones y que facilitan el aprendizaje en contextos heterogéneos. Estas escuelas utilizan también métodos que requieren la colaboración entre la enseñanza y el aprendizaje, consideran que el papel del profesor es de facilitador del aprendizaje y prestan atención hacia las características propias de cada estudiante y a sus variadas habilidades.

c) Teoría de las inteligencias múltiples.- La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (que fundamentó parte de la misma en la observación y estudios sobre las capacidades de los niños con deficiencias y en el significado de la inteligencia para diferentes culturas) cuestiona la conceptualización clásica del conocimiento, aptitud e inteligencia, y afirma que coexisten distintas inteligencias en un mismo individuo : lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

Para las escuelas inclusivas, la noción de inteligencias múltiples tiene importantes implicaciones prácticas. Los maestros pueden examinar el comportamiento no convencional de los estudiantes y desarrollar estas habilidades en el contexto del aprendizaje. Esta teoría puede cuestionar además los sistemas de clasificación actuales aplicados a niños con deficiencias y, al mismo tiempo, permite a los profesores ver la idiosincrasia y los estilos de aprendizaje de los alumnos y proporcionar un currículo diferenciado para todos los estudiantes, considerando las diferencias como algo habitual en la clase.

2. Acomodación del currículo a los estudiantes, en el sentido de que desarrolle métodos centrados en el alumno, orientados a los procesos y basados en la comunidad. Estos métodos deben aplicarse y hacerse explícitos en tres áreas:

a) Diseño de la clase (agrupamientos por multi- edades).- La agrupación multi-edad se refiere a un tipo de agrupación de alumnos no graduada, considerada como una singular comunidad de aprendizaje compuesta por alumnos heterogéneos en cuanto a sexo, habilidad, etnia, interés y nivel. El aprendizaje en este tipo de agrupaciones se considera como un proceso continuo y dinámico. La diversidad de los estudiantes es esencial; se espera del niño que aprenda de forma diferente y a diferentes niveles. En la enseñanza del niño se tiene en cuenta el tiempo biológico y psicológico más que el tiempo físico.

Estos agrupamientos son ventajosos para los niños con deficiencias y son de aplicación a las escuelas inclusivas, ya que la organización de la clase tiene que ser flexible para poderse adaptar a los niños con diferentes niveles y habilidad intelectual, y los métodos deben ser abiertos y no cerrados.

b) Enfoques curriculares basados en la educación multicultural, en el currículo temático e interdisciplinar y fomento de la responsabilidad social y de mediadores sociales.-

La educación multicultural se desarrolló durante los años 60 y 70, y en sus inicios se relacionó con el género, etnia y clase social; muy recientemente se ha relacionado también con la discapacidad y preferencia sexual. La educación multicultural y la escuela inclusiva son dos movimientos renovadores que han discurrido separadamente. Sin embargo, los objetivos de la educación multicultural pueden identificarse con los de la educación inclusiva en cuanto a:

- ✓ Fomentar los derechos humanos y el respeto a la diversidad.

- ✓ Reconocer el valor de la diversidad cultural.
- ✓ Proporcionar el conocimiento de la posibilidad de formas de vida alternativas.
- ✓ Establecer la justicia social y la igualdad de oportunidades.
- ✓ Facilitar la distribución equitativa entre individuos y grupos.

El *enfoque temático interdisciplinar* emplea métodos y lenguajes de más de una disciplina para examinar un tema, problema, tópico o experiencia. Los maestros procuran asociar el aprendizaje y examinar los temas con profundidad, y los alumnos pueden aprender de una manera holista y darse cuenta de cómo las diferentes áreas influyen en su vida así como de la importancia del currículo.

El *fomento de la responsabilidad social y de los mediadores sociales* debe ser considerado como un área de conocimientos más en las escuelas. Este enfoque considera que el conflicto social es una parte natural de la vida y, por ello, pretende entrenar a determinados alumnos en la escuela para ser mediadores en los conflictos y resolver problemas. A estos alumnos se les llama “apaciguadores”.

Las técnicas que se pueden utilizar para desarrollar la responsabilidad social son:

- ✓ Modelado o instrucción directa en comportamiento pro social.
- ✓ Control de la cólera y técnicas de control de impulsos.
- ✓ Establecimiento de un sistema de disciplina escolar que potencie el aprendizaje de comportamientos responsables.
- ✓ Establecimiento de límites para garantizar la seguridad.

c) Prácticas instructivas mediatizadas por los iguales (aprendizaje tutorado por compañeros y aprendizaje cooperativo), uso de nuevas tecnologías, instrucción basada en la comunidad y evaluación auténtica de los alumnos.

El aprendizaje tutorado por los compañeros tiene una mayor calidad que el de los adultos, pues los compañeros:

- ✓ Utilizan lenguajes y ejemplos más apropiados a la edad de los niños.
- ✓ Tienen una capacidad de aprendizaje similar y además están más familiarizados con las frustraciones.
- ✓ Son más directos que los adultos.

El aprendizaje cooperativo, a través de grupos de alumnos y trabajos asignados por grupos, proporciona al niño la posibilidad de realizar un trabajo no competitivo y colaborar con el grupo. En la escuela inclusiva estos aprendizajes son esenciales porque permiten aprender en situaciones donde las posibilidades individuales son reconocidas y las necesidades individuales son satisfechas.

La instrucción basada en la comunidad se caracteriza porque los estudiantes pueden aplicar las destrezas aprendidas en la escuela a situaciones no escolares, que tienen relación e importancia para sus vidas, ahora y en el futuro.

Una *evaluación auténtica* sólo se produce cuando los estudiantes pueden demostrar destrezas que representen de una manera realista las exigencias del aprendizaje.

3.2. Descripción de modelos curriculares que atienden a la diversidad

1. - *El modelo ALEM (Adaptative Learning Environments Model) (Wang, 1995)*. - Surgió como un proyecto de escuela comprensiva para la educación infantil y primaria, dentro del National Follow Through Program de EE.UU. Este modelo se ha puesto en marcha en centros ordinarios de educación infantil y primaria y se ha extendido a la educación secundaria. Su objetivo es asegurar el éxito del alumno a través de una enseñanza adaptada y un sistema de servicios que respondan a las necesidades de los alumnos.

Los principios que subyacen en este programa son:

- Los alumnos aprenden de forma diferente y requieren ritmos y tiempos de aprendizaje diferentes; así:

- ✓ El éxito del aprendizaje de un alumno se maximiza cuando se le proporciona experiencias de aprendizaje que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a sus necesidades.
- ✓ El sistema educativo tiene que ser flexible para apoyar el desarrollo de opciones alternativas de aprendizaje y permitir distintos tiempos de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos.
- ✓ Los proyectos curriculares basados en la diversidad consideran que existe una gran variedad en las formas de progresar en los aprendizajes, que no se debe recurrir a las etiquetas para proporcionar enseñanzas distintas a los diferentes alumnos y que los problemas de aprendizaje no se conciben como fracasos sino como una ocasión para lograr una enseñanza más adecuada. Para ello, los profesores especializados deben trabajar coordinados con los profesores del aula.
- ✓ Las diferencias individuales, gracias a las aportaciones de la psicología cognitiva, se identifican y describen en términos de cómo se procesa la información, las estrategias de resolución de problemas, los mecanismos de memoria inmediata y diferida, las reglas que los alumnos marcan al ambiente de aprendizaje y la competencia individual, más que en términos de una capacidad general y de aptitudes.
- ✓ Las diferencias individuales no son estáticas, sino dinámicas y susceptibles de ser modificadas. El éxito se interpreta más como una respuesta del sujeto al ambiente de aprendizaje que como el resultado de las diferencias en las capacidades básicas de los sujetos. La tarea de los centros escolares será proporcionar un ambiente de aprendizaje que capacite a todos los alumnos para tener éxito a pesar de las diferencias iniciales.

Los proyectos curriculares eficaces se acomodan y construyen a partir de las diferencias en los aprendizajes de los alumnos y contemplan una variedad de métodos de enseñanza, secuencias alternativas de aprendizaje y opciones adecuadas a las necesidades de cada uno. Se diseñan intervenciones específicas a fin de ampliar la capacidad de cada alumno para adquirir los contenidos conceptuales y procedimentales básicos y desarrollar la competencia social, así como la autoestima. También se enseña a los alumnos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, al participar en la planificación y en la elaboración de su tarea educativa. Todos los alumnos reciben una enseñanza adecuada en las clases ordinarias, sin experimentar los efectos negativos de la segregación o de la clasificación por categorías.

La educación para la diversidad del alumnado se facilita a través de planes individualizados, una evaluación relacionada con el tratamiento y el seguimiento de horario propio, de tal manera que el

alumno se responsabiliza de su comportamiento. Se complementa, a su vez, con un sistema de apoyos al aula y al centro, con el perfeccionamiento sistemático del profesorado y la colaboración con la familia.

A nivel de centro, el modelo requiere un equipo que promueva la coordinación y colaboración entre el personal escolar. Así, el personal especializado trabaja con el profesor ordinario para planificar y proporcionar asistencia técnica, apoyo a la enseñanza y asesoramiento.

A nivel de aula, este modelo utiliza agrupaciones heterogéneas de alumnos y de edades diferentes, así como horarios flexibles y un plan de progreso continuo.

También se oferta un plan sistemático para conseguir la colaboración de la familia con el objeto de mejorar la comunicación y la cooperación entre el hogar y el centro educativo, incluyendo el apoyo de la familia y de la comunidad al centro educativo.

2. *Los modelos de aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, y Johns Hopkins.*- Estos programas dan importancia a la cooperación efectiva entre los compañeros y promueven el aprendizaje cooperativo.

- El modelo de Johnson y Johnson trata de mejorar el aprendizaje del alumno y la aceptación de los alumnos con dificultades de aprendizaje, las actitudes hacia el centro educativo, la autoestima, el comportamiento del alumno y las actitudes de los profesores hacia la integración.

Para ello, agrupan a los alumnos en grupos heterogéneos, cuyos componentes varían en capacidad y características personales. Se fomentan las buenas relaciones interpersonales entre los miembros del grupo, la comunicación, la confianza, el liderazgo, las formas para paliar los conflictos y la evaluación del funcionamiento del grupo.

La organización de la clase es en pequeños grupos y se hace de tal manera que los alumnos puedan acceder a otros alumnos, al profesor y a los materiales.

- El modelo de aprendizaje cooperativo de Johns Hopkins se centra en la enseñanza, la motivación y las formas de llevar la clase para enseñar a alumnos de distintas capacidades en el aula. Utilizan cinco programas diferentes:

- ✓ STAD (Students Teams Achievement Divisions). - Es una estrategia de aprendizaje cooperativo que puede aplicarse a cualquier materia. En ambos programas el profesor presenta nuevos contenidos procedimentales y conceptuales que el alumno trata de asimilar cooperativamente en equipos de aprendizaje. Los alumnos realizan un test sobre el nuevo contenido y se da una puntuación individual que luego sirve para calcular la puntuación del equipo.
- ✓ TGT (Teams Games Tournaments).- Se caracteriza porque una vez que el equipo ha estudiado, los alumnos con las mismas capacidades compiten entre sí, se hacen preguntas, registran y comprueban las respuestas. Los equipos son premiados en función de la puntuación individual de los alumnos que forman parte en la competición.
- ✓ Jigsaw II.- Los alumnos de cada equipo son distribuidos en diferentes “grupos de expertos”. A cada grupo de expertos se le asigna un aspecto del nuevo contenido para investigarlo y aprenderlo. Una vez los expertos han recogido la información, los alumnos vuelven al equipo e intercambian la información con los estudiantes de su equipo que estaban en otro grupo de expertos. Los miembros del equipo se ayudan para aprender la materia y preparar la evaluación. La puntuación del equipo se estima a partir de las individuales.
- ✓ TAI (Team-Assisted Individualization).- Es un programa de matemáticas organizado en cinco cursos. Los alumnos siguen las unidades didácticas a su propio ritmo. El programa TAI

comienza en pequeños grupos de trabajo. Los componentes del equipo revisan el trabajo de los otros y ganan puntos y premios cuando sus miembros pasan las pruebas de la evaluación didáctica.

- ✓ CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition). - Es un programa de enseñanza de la lectura en grupos, que combina la exposición con aprendizaje cooperativo, prácticas dirigidas y actividades independientes. Los alumnos trabajan una secuencia específica de actividades, con momentos de lectura silenciosa y oral, práctica de vocabulario, actividades de gramática, lectura comprensiva y práctica, y escritura sobre un cuento. Los alumnos hablan de su trabajo entre ellos, se corrigen mutuamente las actividades y proporcionan feedback colectivo.

3. *Diseño de enseñanza basada en la evaluación del currículo.*- Este modelo se basa en los principios de una enseñanza eficaz y considera que el currículo que no tiene en cuenta las necesidades de los alumnos es el causante del fracaso escolar. El modelo parte de una teoría cognitiva del aprendizaje, desarrolla un modelo de enseñanza y un sistema de evaluación para determinar las necesidades de los estudiantes.

El programa evalúa el dominio de contenidos conceptuales y procedimentales en lectura, matemáticas y ortografía en los primeros cursos; en la educación secundaria, el álgebra y la educación cívica. La motivación de los alumnos se evalúa de forma informal.

Este modelo utiliza personal especializado y se aplica cuando se detectan dificultades de aprendizaje en las áreas básicas del currículo general.

3.3. Descripción y evaluación de programas inclusivos de alumnos con deficiencias medias y de alto riesgo

Entre los objetivos que se proponía el movimiento REI y la escuela inclusiva estaba el educar, en las aulas ordinarias, a los alumnos con deficiencias medias y de alto riesgo. Desde el año 1.984 se han desarrollado en EE .UU. programas inclusivos para estos colectivos. A continuación presentamos algunos trabajos de revisión y evaluación de los programas desarrollados.

3.3.1. Manset y Semmel (1997)

En su artículo “Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs”, estos autores realizan una descripción de los principales tipos de programas desarrollados para alumnos con deficiencias medias, en el periodo 1984-1994, y de los resultados de los mismos. Así, distinguen *ocho tipos o modelos diferentes*:

1. *El modelo SFA (Success for All)* (Madden, Slavin, Karweit, Doland y Wasik, 1993).- Este programa tiene como objetivo que todos los estudiantes adquieran las destrezas básicas y alcancen un nivel de lectura propia de tercer grado, y evitar la educación especial. Para conseguir este objetivo realizan una serie de modificaciones curriculares y de la organización de la clase.

- *Cambios en la organización de la clase.*

- ✓ La incorporación de la figura de un facilitador del programa, ayudado por el staff.
- ✓ El establecimiento de un sistema consultivo.
- ✓ La creación de un equipo de apoyo familiar.
- ✓ Los profesores de educación especial pueden ser tutores y maestros de lectura.

- ✓ Agrupación de alumnos multi-edad, es decir, agrupaciones homogéneas de lectura para alumnos desde el primer grado al tercero.

- *Cambios curriculares.*

- ✓ La tutoría de la lectura es individual.
- ✓ Programas de instrucción intensiva y de destrezas de lectura desde la educación preescolar, incluyendo tres tipos de programas: Star (Story telling and retelling), Peabody Language Development Kits y CIRC (cooperative integrated reading and composition).
- ✓ Instrucción directa en lectura comprensiva.
- ✓ 20 minutos diarios de lectura en casa, por la noche.

2. *El modelo ALEM (The adaptative learning environments)* (Wang y Birch, 1984 y Wang, Peverly y Randolph, 1984). - Tiene como objetivo adaptar los servicios y la instrucción a las necesidades individuales de los estudiantes en las aulas ordinarias, incluyendo a alumnos con deficiencias. Para ello realiza las siguientes modificaciones:

- *Modificaciones organizativas en las aulas.*

- ✓ Importancia de la familia.
- ✓ Sistema consultivo y provisión de servicios de apoyo para los maestros de educación general en la clase.
- ✓ Agrupación flexible multi-edad.
- ✓ Desarrollo del staff basado en datos.

- *Modificaciones curriculares.*

- ✓ Enseñanza individualizada de destrezas básicas, organizadas jerárquicamente.
- ✓ Sistemas de evaluación diagnóstico prescriptivo.
- ✓ Sistemas de aprendizaje auto-dirigido.

3. *Modelo MELD (Mainstream experiences for the learning disabled)* (Zigmond y Baker, 1990, 1994). - Su objetivo es acomodar a los alumnos con dificultades de aprendizaje en aulas de integración y proporcionar más oportunidades de aprendizaje y mejores rendimientos que en los programas fuera del aula ordinaria. Para ello se desarrollan las siguientes modificaciones:

- *Modificaciones organizativas en el aula.*

- ✓ Creación de un comité para decidir los emplazamientos de los alumnos.
- ✓ Sistema consultivo y provisión de servicios para los maestros de educación general.

- *Modificaciones curriculares.*

- ✓ Maestros expertos en entrenamiento de destrezas y dirección del comportamiento.
- ✓ Currículo basado en la medición (CBM).

4. *Modelo ICM (The integrated classroom model)* (Affeck, Madge y Baker, 1990, 1994). - Tiene como objetivo la integración en el aula ordinaria, a tiempo completo, de estudiantes con deficiencias medias. Para ello se establecen las siguientes modificaciones.

- *Modificaciones organizativas en el aula.*

- ✓ 24 estudiantes por clase.
- ✓ La ratio entre alumnos con dificultades de aprendizaje y alumnos sin dificultades de aprendizaje es de ½.
- ✓ Los maestros tiene una formación dual.
- ✓ Se proporciona ayuda al profesor del aula entre 1.5 a 3 horas diarias.

- *Modificaciones curriculares.*

- ✓ Instrucción activa.
- ✓ Refuerzo positivo.
- ✓ Prácticas guiadas.
- ✓ Adaptación de material.
- ✓ Lectura estructurada (Reading Mastery).
- ✓ Aprendizaje cooperativo.

5. *Modelo TAM (Bear y Proctor, 1990).*- Este modelo tiene como objetivo la integración a tiempo completo de los alumnos con deficiencias en las aulas ordinarias. Aplica las siguientes modificaciones:

- *Modificaciones organizativas en las clases.*

- ✓ Un maestro de educación especial y uno de educación general por clase.
- ✓ 28 estudiantes por clase.
- ✓ La ratio alumnos con deficiencias y sin deficiencias es 7/21.

- *Modificaciones curriculares.*

- ✓ Currículo adoptado por el distrito.
- ✓ Instrucción básicamente dirigida a todo el grupo.
- ✓ Evaluación diaria a través de la tarjeta-punto.

6. *Schulte, Osborne y McKinney (1990).* Estos autores no desarrollan ningún programa concreto, y su objetivo es comparar el sistema consultivo y los servicios de intervención directa con los servicios en el aula de recursos. Para ello proponen una organización basada en el sistema consultivo, con servicios de intervención directa o sin ellos, y la modificación de los programas quincenales realizados por el consultor, que incluyen identificación de objetivos, análisis de tareas, evaluación del rendimiento y recuperación, reduciendo el trabajo independiente y la autoevaluación.

7. *Jenkins, Jewell, Leicester, Jenkins y Troutner (1991).* - Estos investigadores no presentan un modelo concreto, aunque tienen como objetivo la acomodación de niños con bajo rendimiento (deficiencias medias y alto riesgo) en clases ordinarias. Para ello proponen que los especialistas y apoyos trabajen en el aula ordinaria, con posibilidad de instrucción mínima fuera del aula en matemáticas y ortografía, y tutoría a través de compañeros. Utilizan el CIRC (Cooperative integrated reading and composition).

8. *Jenkins, Jewell, Leicester, O'Connor, Jenkins y Troutner (1994).* - Estos autores proponen la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales en las aulas ordinarias. Para ello desarrollan:

- *Modificaciones en la organización del aula.*

- ✓ Planificación quincenal realizada por especialistas, maestros y apoyos.
- ✓ Instrucción en el aula a través de especialistas y apoyos.
- ✓ Posibilidad de programas fuera del aula para determinados alumnos.

- *Modificaciones curriculares.*

- ✓ CIRC (Cooperative integrated reading and composition).
- ✓ Grupos heterogéneos.
- ✓ Edades cruzadas y tutoría por compañeros.
- ✓ Durante 15 a 20 minutos diarios, tareas de descodificación para determinados alumnos.

De la descripción y análisis de estos ocho modelos los autores señalan los siguientes cambios:

1. Cambios curriculares.- El cambio más significativo es la incorporación de una instrucción intensiva y directa en destrezas básicas, que puede estar incluida dentro de los objetivos de los programas generales o desarrollada por un programa de apoyo tutorial para los estudiantes de alto riesgo o con deficiencias medias.

Así, el modelo ALEM incluye un paquete instructivo destinado a organizar las destrezas básicas de acuerdo con tareas jerarquizadas; y el modelo SFA, una colección de paquetes comerciales completados por una instrucción holística y artística. En el modelo ICM, el currículo del distrito es apoyado con materiales estructurados de lectura. Jenkins y otros desarrollan un programa de descodificación especializada, apoyado con lectura y actividades de enseñanza cooperativa. En el modelo MELD no existe un enfoque particular del currículo.

Estos modelos incluyen también sistemas de evaluación formativa para realizar los ajustes o adaptaciones del currículo en función de las necesidades de los alumnos. La forma más intensiva de evaluar es la medición basada en el currículo (CBM, Deno), que se utiliza en el programa MELD y está ayudada por ordenadores. Los modelos SFA, ALEM y TAM incorporan también la evaluación frecuente de los alumnos. El modelo SFA incluye medición de lectura cada 8 semanas y el TAM evalúa diariamente a los alumnos mediante tarjetas de puntos.

2. Provisión de expertos.- En estos modelos los expertos trabajan en el aula ordinaria o actúan como consultores de los profesores generales. Los maestros de educación especial adoptan el papel de consultores, tutores, colaboradores de los maestros en el aula ordinaria o, cuando tienen ambas titulaciones, el de maestros de aula, y proporcionan a los maestros de aula el entrenamiento en estrategias de aprendizaje efectivo.

3. Incremento de la ratio profesorado/estudiante.- Una de las estrategias utilizadas en estos programas es aumentar el número de profesores, sin disminuir el de alumnos por aula. Así, los maestros de educación especial podrán desarrollar la instrucción de las destrezas básicas en pequeños grupos, y en muchos casos, son tutores de lectura.

4. Agrupación de estudiantes.- Una de las nuevas modalidades de agrupación de alumnos es la agrupación multi-edad, consistente en agrupaciones homogéneas para las clases de destrezas básicas sin tener en cuenta el grado o edad. También se utilizan agrupaciones flexibles en los grupos, de tal manera que los alumnos puedan integrarse en el aula ordinaria. Otros programas, frente a las agrupaciones multi-edad, proponen el mantenimiento de clases heterogéneas, con técnicas de trabajo cooperativo, apoyo de especialistas y aprendizaje tutorado por compañeros.

En algún programa, los alumnos con deficiencias medias se ausentan del aula ordinaria durante un periodo de tiempo muy limitado para recibir una instrucción complementaria en matemáticas u ortografía.

5.- Colaboración.- En estos trabajos no se describen detalladamente las actividades de colaboración; sin embargo, algunos de ellos proporcionan posibilidades estructuradas de colaboración a través de reuniones y comités de planificación, que funcionan durante todo el curso escolar para desarrollar el proyecto.

Evaluación de resultados.- Respecto a los resultados obtenidos, podemos destacar lo siguiente:

- ✓ En los programas revisados, los alumnos con deficiencias medias no vuelven a las clases tradicionales de integración; sin embargo, los programas han incorporado prácticas de enseñanza altamente estructuradas que incluyen instrucción individualizada en destrezas básicas y exámenes frecuentes, y una reasignación de recursos. En la mayoría de estos programas los servicios de educación especial no han sido eliminados, sino reorganizados y reconceptualizados, o simplemente se les ha cambiado de nombre.
- ✓ Los alumnos con deficiencias medias de los modelos SFA y el de Jenkins y otros, (1994) obtienen mejores resultados en lectura y lenguaje con los programas fuera del aula. En el de Schulte y otros, estos alumnos obtienen mejores resultados en lectura, escritura y matemáticas. En los modelos TAM e ICM, no existen diferencias significativas en lectura y lenguaje entre los alumnos de la enseñanza inclusiva y los de los programas fuera del aula, pero sí obtienen mejores resultados en matemáticas los de la enseñanza inclusiva. Lo mismo ocurre en el programa Jenkins y otros (1991). En el programa ALEM se señala que existen mejores resultados, aunque no aportan comparaciones estadísticas. En el programa MELD no existen diferencias entre los alumnos de la enseñanza inclusiva y los de servicios fuera del aula ordinaria.
- ✓ Los alumnos sin deficiencias tienen un mejor rendimiento en los programas inclusivos.

3.3.2.- Evaluación de los programas inclusivos para alumnos con deficiencias medias en cinco ciudades de los Estados de Virginia, Pennsylvania, Minnesota, Kansas y Washington (Zigmond and Baker, 1995)

La revista “The Journal of Special Education” dedica un ejemplar monográfico (Vol. 29 (2), 1995) a la presentación de un trabajo de investigación realizado por Zigmond y Baker sobre la evaluación de los programas inclusivos para niños con dificultades de aprendizaje medias, en las ciudades indicadas en el epígrafe.

a) *Descripción del trabajo de investigación.*- Esta investigación se realizó a iniciativa de la Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación de EE.UU. Es una investigación cualitativa que intenta responder a las siguientes cuestiones: ¿qué es la educación especial?, y ¿cuáles son las implicaciones de los modelos de inclusión proporcionados a los estudiantes con dificultades de aprendizaje?

A la educación especial, tradicionalmente, se la ha considerado como aquella que proporciona experiencias educativas apropiadas a los estudiantes que necesitaban algo diferente. La educación especial es la organización de materiales, técnicas de enseñanza, equipamientos y facilidades para individuos que tienen deficiencias físicas, sensoriales, cognitivas o emocionales significativas, y que necesitan de experiencias educativas diferentes a las de las personas sin deficiencias. Pero, ¿qué sucede cuando los alumnos con deficiencias son integrados en las aulas ordinarias, sin ser diagnosticados como

alumnos de educación especial? En tal sistema, ¿qué es la educación especial?, y ¿qué constituye una instrucción especialmente diseñada para quienes antes eran de educación especial?

El *propósito* de la investigación es examinar y describir cuidadosamente los programas de los alumnos con dificultades medias integrados en aulas ordinarias, que se han desarrollado en EE.UU. a partir de 1990.

El *método* utilizado es el siguiente: se visita, durante el curso 1993, escuelas que desarrollan cinco modelos de provisión de servicios en aulas ordinarias a tiempo completo para estudiantes con dificultades de aprendizaje en el periodo de escolarización elemental, y se hace una descripción y análisis de las experiencias educativas desarrolladas en cada modelo.

Se realiza una selección de cinco ciudades que representan una amplia distribución geográfica y una variedad de enfoques de educación integrada a tiempo completo para alumnos con dificultades de aprendizaje medias. Estas ciudades están localizadas en Virginia, Pennsylvania, Minnesota, Kansas y Washington. En estas investigaciones, los nombres de los distritos, escuelas y actores se han cambiado para mantener la confidencialidad de la identidad de los alumnos.

Recogida de datos.- Durante una visita de dos días a cada una de las cinco ciudades, se examinan las experiencias educativas de dos estudiantes con dificultades de aprendizaje, uno de ellos de primer grado y otro de grado medio. Los estudiantes son seleccionados por el personal del distrito y el profesor de educación especial, que solicitan la autorización de los padres y de los profesores para llevar a cabo la investigación.

Se observa al estudiante en las actividades de lectura, matemáticas, ciencias naturales y sociales y expresión artística durante dos días consecutivos. Se toman notas descriptivas sobre lo que el maestro, la clase en su conjunto y el alumno seleccionado hacen a intervalos de cinco minutos durante una clase. Las notas se introducen en un ordenador personal para facilitar el análisis de los datos.

Además, se realizan entrevistas semiestructuradas a los niños seleccionados, a los padres, a los maestros de educación general y especial, y a los supervisores. Existe un protocolo diferente de entrevista para cada uno de los destinatarios. Los maestros describen los programas educativos, especificando los aspectos especiales. Los padres describen los programas y su actitud hacia los mismos. Cada estudiante describe su experiencia diaria en el aula y su actividad favorita. Los administradores describen el programa de inclusión y cómo y por qué se ha desarrollado. Las entrevistas son grabadas.

Los estudiantes seleccionados y sus compañeros de aula cumplimentan tests de lectura y aritmética. Se comparan las puntuaciones de los alumnos de cada clase en relación a determinadas puntuaciones normativas, y las puntuaciones de los alumnos seleccionados con las del conjunto de alumnos de la clase.

Se recoge una serie de materiales que son útiles para entender los programas seleccionados en la investigación.

Resumen de datos.- Para sintetizar los datos de las observaciones y entrevistas, se codifican en cuatro áreas de información relevantes: contexto de inclusión, modelo de inclusión, papel de los maestros de educación especial y experiencias educativas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Se hace un resumen de los datos recogidos en cada una de las ciudades en esas cuatro áreas. Estos datos se entregan a expertos, que los analizan y discuten. Los resúmenes revisados son enviados

a cada uno de los centros estudiados, para su feedback. Los resúmenes finales incluyen el feedback de los centros.

Exposición de datos.- Posteriormente se realiza un cuadro de doble entrada para exponer los datos resumen de los cinco modelos estudiados. En función de esta matriz se identifican los temas comunes y las características únicas. Se elaboran conclusiones sobre qué es la educación especial en los modelos de inclusión.

Revisión de la educación especial.- El propósito de este estudio es comprender cómo los maestros de educación especial funcionan en los programas inclusivos y cómo se organizan los servicios para los estudiantes con dificultades de aprendizaje con IEPs, atendidos a tiempo completo en las aulas ordinarias, y que reciben una educación especial.

Para ello, la investigación incluye los siguientes datos:

- ✓ Resultados de los casos estudiados.
- ✓ Resumen del diseño de instrucción especial ofrecido a estos alumnos.
- ✓ Opiniones de expertos sobre los datos presentados y su punto de vista acerca de la inclusión.
- ✓ Resumen final realizado por los autores del trabajo volviendo a las dos preguntas originales: qué es la educación especial y cuáles son las implicaciones políticas de los programas inclusivos para alumnos con dificultades de aprendizaje medias.

b) *Exposición y comentarios a los resultados.*-

Exposición de resultados (Zigmon y Baker, 1995)

| TEMA | VIRGINIA | PENNSILVANIA | MINNESOTA | KANSAS | WASHINGTON |
|------------------------------|--|---|---|--|--|
| Contexto de inclusión | .Suburbano .5 niveles .700 estudiantes ; 5% con dificultades de aprendizaje .Un maestro de educación especial. | . Rural . 5 niveles . 460 estudiantes ; 4% con dificultades de aprendizaje . 1'5 maestros de educación especial | . Suburbano . 4 niveles escuela elemental y 5-6 de escuela intermedia. . Primaria: 410 estudiantes; 3% con dificultades de aprendizaje. Intermedia: 1.650 estudiantes; 12% con dificultades de aprendizaje. . 2 maestros de educación especial en primaria ; 7 maestros de educación especial en intermedia | .Urbano . 5 niveles .315 estudiantes; 14% con dificultades de aprendizaje. . 3 maestros de educación especial. | . Rural . 6 niveles .400 estudiantes; 10% con dificultades de aprendizaje. .1 maestro de educación especial. |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|
| <p>Papel del profesor de educación especial</p> | <p>. Maestros voluntarios.</p> <p>.Estudiantes con dificultades de aprendizaje agrupados.</p> <p>. Programa preestablecido con tres maestros de educación general</p> <p>.Instrucción directa para estudiantes con IEPs en grupos pequeños y grandes.</p> <p>. Coenseñanza con estudiantes no discapacitados, dividiendo la clase o modificando la presentación.</p> <p>. Coplanificación dentro del horario del programa.</p> | <p>. Esfuerzos del conjunto de la escuela.</p> <p>. Estudiantes con dificultades de aprendizaje distribuidos</p> <p>. Programa preestablecido con todos los profesores de educación general.</p> <p>. Instrucción directa para los estudiantes con IEPs en grupos pequeños y grandes.</p> <p>. Coenseñanza con estudiantes no discapacitados, dividiendo la clase.</p> <p>. Coplanificación dentro del horario del programa.</p> | <p>.Maestros voluntarios.</p> <p>. Estudiantes con dificultades del aprendizaje agrupados.</p> <p>. Programa preestablecido.</p> <p>. Instrucción directa para los estudiantes con IEPs en grupos (1 :1 fuera del aula).</p> <p>. Coenseñanza con alumnos no discapacitados, con control individual.</p> <p>. Coplanificación cuando sea posible.</p> | <p>. Maestros voluntarios.</p> <p>. Estudiantes con dificultades del aprendizaje agrupados.</p> <p>. Programa preestablecido con 3 o 4 maestros.</p> <p>. Instrucción directa para estudiantes con IEPs en gran grupo.</p> <p>. Coenseñanza con alumnos no discapacitados, con ambos maestros dirigiéndose al conjunto de los alumnos.</p> <p>. Coplanificación dentro del horario del programa</p> | <p>. Esfuerzos del conjunto de la escuela.</p> <p>. Estudiantes con dificultades de aprendizaje distribuidos.</p> <p>. Programación flexible en todas las clases con maestros de educación general.</p> <p>.Instrucción directa para los estudiantes con IEPs en grupos pequeños.</p> <p>. Coenseñanza con alumnos no discapacitados con control individual.</p> <p>. Coplanificación cuando sea posible.</p> |
| <p>Modelos de inclusión</p> | <p>. Currículo local</p> <p>. Centrado en la instrucción de estrategias de aprendizaje.</p> | <p>. Currículo elaborado por la universidad (MELD).</p> <p>.Múltiples componentes (estrategias de lectura, equipos de resolución de problemas, secuenciación modificada)</p> | <p>. Currículo local.</p> <p>.Centrado en estrategias alternativas de aprendizaje.</p> | <p>. Currículo elaborado por la universidad (CTM).</p> <p>. Centrado en la instrucción de estrategias de aprendizaje</p> | <p>. Currículo elaborado por la Universidad.</p> <p>. Múltiples componentes: CIRC, dominio de la lectura, CBM, tutoría por compañeros, destrezas para el éxito escolar, matemáticas activas, enseñanza cooperativa.</p> |
| <p>Experiencias educativas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje</p> | <p>. Modificación de materiales, tareas y tests para todos los estudiantes.</p> <p>. Enseñanza especial en el aula de recursos</p> | <p>. Modificación de materiales, tareas y tests para todos los estudiantes.</p> <p>. Enseñanza especial tutorada dentro del horario</p> | <p>. Modificación de materiales, tareas y tests para todos los estudiantes.</p> <p>. Enseñanza especial con instrucción</p> | <p>. Modificación de materiales, tareas y tests para todos los alumnos.</p> <p>. Enseñanza especial con un estudiante.</p> | <p>. Modificación de materiales, tareas y tests para todos los alumnos.</p> <p>. Enseñanza especial con instrucción alternativa durante</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | escolar o antes o después de la escuela. | alternativa durante la jornada escolar. | | la jornada escolar y antes y después de la escuela. |
| | . Prácticas extra y enseñanza extra integrada en la educación general. | . Enseñanza extra en pequeños grupos; ocasionalmente enseñanza individual. | . Práctica extra en aulas de recursos no incluida en el currículo. | . Práctica extra integrada en la educación general. | . Práctica extra a través de la tutoría de los compañeros de otras edades. |
| | . Ayuda de los compañeros 1/1 | . Ayuda de compañeros y paraprofesionales | . Ayuda de los compañeros, individualmente. | . Ayuda de los compañeros, individualmente. | . Ayuda de los compañeros y paraprofesionales, individualmente. |

Zigmond y Baker completan la exposición de resultados que hemos presentado con comentarios respecto a dos puntos: a) la implicación de estos programas a nivel político, y b) la implicación para la formación de profesores.

a) *Implicación política.*- Los autores se formulan las siguientes cuestiones :

- ✓ ¿Qué es la inclusión?- La inclusión tiene diferentes significados para los colegios y profesores estudiados. Una política nacional de inclusión debería ser menos retórica y conseguir un consenso respecto a lo que se entiende por inclusión.
- ✓ ¿Es la inclusión una opción personal o una obligación de toda la escuela? - En muchos colegios la puesta en práctica de la inclusión está en manos de profesores voluntarios. Una política nacional de inclusión debe ser un nuevo modelo de provisión de servicios que no debe dejarse al arbitrio del voluntarismo de los profesores.
- ✓ ¿La inclusión es una alternativa a los servicios fuera del aula ordinaria, o es la opción más integradora del continuum de servicios para estudiantes que están preparados para ser integrados en el aula ordinaria? - Muchos de estos programas inclusivos están manteniendo las clases de recursos junto con los apoyos, de carácter informal (compañeros, paraprofesionales, etc.), en las aulas ordinarias. Una política nacional debería proporcionar los apoyos necesarios en las aulas ordinarias.
- ✓ ¿Es la inclusión más económica?- La inclusión requiere más recursos que los programas fuera del aula. Para economizar se utiliza a los padres, compañeros y paraprofesionales.

b. *Implicaciones para la formación de profesores.*- Los autores se formulan las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué destrezas requieren los profesores de educación especial en el modelo inclusivo?- Los profesores especiales necesitan realizar una planificación colaborativa para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Así, el profesor especial tiene que determinar las necesidades del grupo y planificar, desarrollar y evaluar la instrucción para el conjunto de alumnos del aula. Pero, al mismo tiempo, tiene que estar preparado para realizar las programaciones individualizadas y consultar con otros profesionales. Por ello, las destrezas que tiene que aprender el profesor especial deben permitirle trabajar en situaciones grupales e individuales, así como con alumnos y con profesionales.

- ✓ ¿Pueden los maestros especiales ser preparados para desempeñar los roles requeridos en la escuela inclusiva?- Las exigencias del modelo inclusivo plantea la necesidad de desempeñar el papel de comañestro, coplanificador y consultor, y la formación de los profesores de educación especial debe potenciar los sistemas de colaboración con los profesores de la educación general.
- ✓ ¿Cómo debe ser la formación del profesor de educación especial en el futuro?- Debe disminuir la formación especializada para centrarse más en una formación más extensa que le permita trabajar en las clases ordinarias con el conjunto de alumnos.

b) Comentarios de diferentes expertos a los resultados obtenidos en la investigación.- En este trabajo de investigación se incluye la opinión de seis expertos respecto a los resultados de la investigación. Estos expertos son: Gerber, Martin, McLaughlin, Pugach, Scruggs, Mastropieri y Sindelar (1995).

Estos autores expresan su opinión desde diferentes enfoques: unos parten de una concepción tradicional de la educación especial, defendiendo los supuestos y sus prácticas; y otros, desde una postura crítica a la educación especial tradicional, plantean la inclusión como un intento de reestructurar y modificar la educación general y especial, incluyendo a ambas en un mismo sistema.

Gerber, M. (1995) considera que los resultados de las investigaciones presentados por Zigmond y Baker demuestran la situación alarmante de los programas destinados a estudiantes con dificultades de aprendizaje y del futuro de la educación especial. En todos los programas se evidencia la tendencia de las escuelas inclusivas a disminuir los programas específicos y a subordinar la actuación del maestro de educación especial a la del general.

Así, la ayuda prestada a la enseñanza en las aulas ordinarias es pequeña, y las escuelas, sin el consentimiento de padres y estudiantes, empiezan a considerar que el bajo rendimiento escolar de los alumnos con dificultades de aprendizaje es aceptable si se consiguen determinados objetivos de socialización.

Este autor considera que la educación especial, desde su origen, ha tenido como objetivo la inclusión, nunca la segregación, y que los maestros de educación especial reconocen un inherente conflicto entre los objetivos de socialización de la escuela pública y el hecho de las diferencias individuales de los sujetos. Este conflicto se mantiene en todos los intentos de reestructuración de la escuela a lo largo del siglo. Las limitaciones en la formación y conocimiento de los profesores, en la utilización de métodos de enseñanza apropiados en la provisión de recursos y en las estructuras organizativas impiden la solución definitiva de estos conflictos.

El autor analiza la situación actual de la escuela inclusiva desde su teoría de la tolerancia. Esta teoría señala que cuando un maestro se plantea el problema de enseñar a todos, frente a enseñar a cada alumno individualmente, busca estrategias de solución recurriendo a un conjunto de conocimientos pedagógicos y destrezas en el marco de las limitaciones organizativas que le impone la escuela. El resultado de esta acción es una cierta tolerancia. Una clase tolerante es la que establece un rango de estudiantes con expectativas normativas y acuerdos instructivos priorizados que pueden ser aplicados a todos los alumnos. Para simplificar las tareas de instrucción de los alumnos que están fuera del rango, los maestros, sin un conocimiento y comprensión de las implicaciones de estas diferencias, empiezan a considerar a estos alumnos como tolerablemente semejantes a los otros, en cuanto a sus necesidades educativas y características. Un peligro de la teoría de la tolerancia es la incorporación creciente al aula de estudiantes que están fuera del límite de tolerancia y que los maestros no dispongan de más recursos instructivos que los propios. Ante este problema los profesores pueden optar por dos soluciones: o

reducir el número de alumnos por clase más allá de la tolerancia o bien otorgarles un estatus a estos alumnos que les excluya de la enseñanza y de la oportunidad de estar físicamente presentes en el aula.

Éste es el peligro de la escuela inclusiva actual. Por la ley del péndulo, actualmente, la tendencia es a desarrollar una escuela donde haya una gran variedad de diferencias individuales, y la educación especial se enfoca desde ese punto de vista. Este autor defiende un punto de vista diferente al de la escuela inclusiva, para la educación especial, aunque no por ello contradictoria, en el sentido de que los niños con deficiencias deben recibir la mejor educación posible.

Martin (1995), desde una posición tradicional de la educación especial, llega a las siguientes conclusiones:

- ✓ Los programas inclusivos para estudiantes con dificultades de aprendizaje ofrecen a éstos menos instrucción individualizada y tienen los mismos problemas de organización, planificación y coordinación que los programas fuera del aula ordinaria. Además, el valor de dichos programas está determinado más por los sentimientos de los profesores, supervisores y padres que por objetivos que sean medibles; en consecuencia, el debate de la inclusión debe centrarse en si puede mantenerse la validez de la misma cuando no hay resultados que la justifiquen.
- ✓ Hay menos instrucción individualizada, frente a la experiencia del autor en educación especial de que se necesita más; no hay suficiente con dos sesiones de 30 minutos a la semana y se debe realizar una evaluación de resultados tanto académicos como sociales.
- ✓ Así, propone una instrucción más individualizada que la que se presenta en estos modelos, pero tampoco quiere desaprovechar la oportunidad de favorecer la inclusión de los alumnos, no sólo en los contextos escolares, sino también en contextos más amplios como clubs, iglesia, trabajo y programas de vacaciones. Es necesario cambiar nuestro punto de vista y objetivos acerca de la inclusión de personas con deficiencias en la sociedad y no adoptar soluciones simples centradas exclusivamente en el debate sobre si el niño con deficiencias debe integrarse en el aula ordinaria, proporcionándole una educación general o por el contrario, se les debe facilitar unos servicios e instrucción diseñados específicamente para él.

McLaughlin (1995), desde una posición crítica a la educación especial, expone las siguientes opiniones a la luz de los resultados de la investigación:

- ✓ Los esfuerzos por unir la educación especial con la general implican desarrollar nuevos modelos para la provisión de servicios a los estudiantes con deficiencias. La educación especial debe contemplarse en un contexto de reestructuración de la escuela que permita proporcionar un conjunto de objetivos referidos a la educación de todos los alumnos, que sirvan para trabajar dentro de las aulas ordinarias y para desarrollar estructuras de trabajo colaborativo.
- ✓ Los motivos que conducen a la reconceptualización son más complejos que el emplazamiento educativo; no se puede centrar el debate exclusivamente en “dónde” se enseña, sino también en “cómo” y “qué” se enseña. El debate no es inclusión frente a segregación, sino cómo lograr la plena integración de los alumnos con deficiencias en el currículo ofrecido por las escuelas, en las expectativas de éste y en su evaluación.
- ✓ La educación especial debe plantearse cómo incluir la colaboración en el desarrollo curricular, la modificación de los entornos de aprendizaje y la incorporación de un pensamiento crítico, más que plantearse una instrucción específica individualizada en función de una deficiencia específica. Por lo tanto, unir la educación especial y la general es mucho más que incluir la educación especial en un rígido y estrecho sistema.

- ✓ Los aspectos a tener en cuenta para construir un sistema educativo flexible y unificado son: tener una visión clara y amplia de los resultados del aprendizaje, favorecer estructuras de colaboración flexibles y proporcionar un desarrollo profesional basado en un trabajo colaborativo para resolución de problemas con la participación de los expertos.

Murphy (1995) expone su punto de vista desde la óptica de un educador general; así, considera que las dificultades para desarrollar un concepto de inclusión son:

- ✓ El debate sobre la reforma se centra más en aspectos organizativos, a nivel macro (centralización/descentralización y sistemas de elección del centro escolar) y a nivel micro (agrupación de alumnos), que en los aspectos educativos.
- ✓ La educación especial debe adoptar un nuevo punto de vista que incluya no sólo formas de enseñanza individualizada, sino también enfoques más amplios relacionados con el conjunto de los alumnos de la clase entendida como comunidad de aprendizaje. Los alumnos pueden beneficiarse de la suma de esfuerzos de la educación general y especial. La escuela es responsable de los resultados que los alumnos obtienen y los resultados son entendidos como procesos y no como productos.

Pugach (1995), desde posturas más innovadoras y críticas a la educación especial tradicional, realiza las siguientes observaciones a los resultados de la investigación:

- ✓ La inclusión es un objetivo válido para la educación especial y, en este sentido, el autor está de acuerdo con la dirección que ha tomado la política educativa en EE.UU. durante la última década, pero la inclusión supone un proceso de cambio más profundo que la integración convencional. La reforma que comporta la escuela inclusiva debe integrarse en la reforma de la enseñanza en general. Los maestros de educación general y especial deben implicarse en un serio diálogo sobre la naturaleza de los aprendizajes, imprescindible para crear escuelas en las que los niños y jóvenes tengan éxito.
- ✓ La reforma del currículo debe basarse en el supuesto de que el estudiante es el centro de su propio aprendizaje y que los profesores son facilitadores del aprendizaje proporcionando relaciones significativas entre los diferentes contenidos escolares. Los profesores se centran en los conocimientos previos de los alumnos, y la dinámica sociocultural de la clase es un punto importante para el aprendizaje. El diálogo entre estudiantes y profesores es la base del conocimiento. La enseñanza directa de destrezas se inserta en un contexto significativo y más global de la enseñanza, que incluye objetivos de comprensión y resolución de problemas, más que de resultados. La evaluación está basada en el funcionamiento del niño en el aula y utiliza instrumentos como la evaluación portafolios. Muchos profesores especiales no están de acuerdo con esta visión del currículo y de la enseñanza.
- ✓ Los resultados expuestos en este trabajo de investigación pertenecen a la primera generación de experiencias de escuela inclusiva. Desde estos resultados debemos plantearnos las características de la nueva generación de escuelas inclusivas a fin de lograr una reforma escolar en profundidad que comporte: la inclusión, el cambio del profesorado como objetivo indispensable para que se pueda producir el diálogo entre la educación general y la especial, y la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos, sin incluir lo específico de la educación especial.
- ✓ La interrelación entre educación especial y general supone un duro trabajo de cambio e innovación escolar, que requiere desarrollar nuevos currículos y la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar.

Scruggs y Mastropieri (1995), desde una posición clásica de la educación especial, constatan que en los programas inclusivos presentados por Zigmond y Baker se ha proporcionado a los alumnos con dificultades de aprendizaje poca educación especial, y analizan una serie de variables que son importantes para desarrollar un buen programa de educación especial en escuelas inclusivas. Estas variables son: a) variables PASS (priorización de objetivos, adaptación de métodos, materiales y contextos); b) variables SCREAM, relacionadas con las características de una buena presentación de la información por parte del profesorado (estructura, claridad redundancia, entusiasmo, secuenciación apropiada, compromiso y control sistemático del progreso).

Analizando los programas presentados desde estas variables, constatan que los programas estudiados por Zigmond y Baker presentan deficiencias en este conjunto de variables.

Así, los profesores de educación especial deben:

- ✓ Priorizar los objetivos.- Para ello tienen que hacer una evaluación exhaustiva de todos los aspectos del currículo a fin de decidir qué objetivos son más importantes, priorizarlos y eliminar los menos importantes, preparando los recursos necesarios para conseguir los objetivos seleccionados. Los maestros de educación especial deben asegurarse de que los alumnos los alcanzan, bien a través de actividades terapéuticas, bien a través de actividades de enriquecimiento.
- ✓ Instrucción adaptada.- Una vez priorizados los objetivos es imprescindible adaptar los materiales, las estrategias instructivas y el contexto. Entre las estrategias que pueden utilizar los profesores de educación especial, los autores enumeran las siguientes: instrucción individualizada, modificación de las secuencias de aprendizaje, uso de estrategias de memorización, entrenamiento en estrategias de aprendizaje, de comprensión, de modificación de conducta, motivacionales, recompensas extrínsecas, control de la atención y entrenamiento en atribución. Todas estas adaptaciones instruccionales son eficaces en alumnos con deficiencias. Se debe adaptar el entorno de tal manera que optimice el potencial de aprendizaje del alumno.
- ✓ Presentar la información de manera estructurada con claridad, no sólo en la expresión y en las instrucciones sino también en los objetivos y comprensión; también con redundancia, ya que ésta facilita el aprendizaje del alumno porque aumenta la familiaridad con los contenidos y proporciona la base para nuevos aprendizajes; con entusiasmo, ya que mantienen la atención de los alumnos; con una secuenciación apropiada; con un fuerte compromiso, y controlando sistemáticamente el progreso del alumno a través de una evaluación formativa.

Sindelar (1995) propone una alternativa al estudio de casos presentado por Zigmond y Baker, en el sentido de que en ellos se constata la pobre utilización de las llamadas “mejores prácticas” de educación especial, y reconoce la importancia del experto en el éxito de la educación inclusiva.

Para Sindelar, los modelos presentados en estos programas fallan porque no ofrecen una buena educación especial a los alumnos con dificultades de aprendizaje ya que la utilización de las mejores prácticas de educación especial es una garantía suficiente para el éxito de la inclusión. Este autor también es optimista respecto a la habilidad de los buenos maestros para trabajar cooperativamente en la educación de los alumnos con deficiencias en las aulas ordinarias y confía en que se producirá una reforma curricular y se desarrollarán métodos de enseñanza que personalicen la educación, y en la capacidad de los programas de formación del profesorado en preparar a los maestros para producir mejoras en los estudiantes y trabajar en colaboración. Este autor espera que en los próximos años se desarrollen experiencias de inclusión en las escuelas que utilicen las mejores prácticas de la educación especial y con profesorado especialmente preparado para este trabajo.

3.4. Un currículo inclusivo para la enseñanza secundaria

En la enseñanza secundaria es más difícil trabajar con grupos de alumnos heterogéneos y desarrollar un currículo inclusivo, ya que, en este nivel, la enseñanza se ha caracterizado porque : cada profesor trabaja su materia ; se desarrolla un currículo cerrado y graduado ; se centra en los resultados ; tiene una concepción del aprendizaje competitivo e individualista ; los horarios se dividen en clases de 50 minutos ; los estudiantes son agrupados por nivel ; el aprendizaje sólo se desarrolla dentro de los centros educativos ; y existe una separación entre los alumnos de educación general y especial (Thousand, Rosenberg, Bishop y Vila, 1997).

La inclusión de los alumnos con deficiencias medias en las clases de la enseñanza secundaria es dificultosa debido a que (Tralli, Colombo, Deshler y Schumaker, 1996):

- ✓ Existen muchas presiones para que los profesores cumplan con las exigencias derivadas de los contenidos.
- ✓ Los profesores de secundaria atienden a un elevado número de alumnos y disponen de poco tiempo para desarrollar una enseñanza individualizada.
- ✓ Los maestros les queda poco tiempo para las tareas de planificación y coordinación.
- ✓ Los alumnos con deficiencias medias no disponen de estrategias y destrezas necesarias para responder a las exigencias de la secundaria.
- ✓ En los centros de secundaria se desarrolla una enseñanza centrada en los contenidos más que en los alumnos, por lo que las iniciativas para adaptar el currículo a las necesidades educativas especiales de los alumnos no son prioritarias ni para los profesores ni para los administradores.
- ✓ Los profesores dan más importancia al resultado global de la clase que a los resultados individuales de determinados alumnos con dificultades.

En este contexto, la inclusión de alumnos con deficiencias en la enseñanza secundaria se cumple sólo formalmente, pero no realmente.

Los centros de enseñanza secundaria, desde un *enfoque comprensivo*, son más facilitadores de la inclusión de los alumnos con deficiencias.

La enseñanza secundaria comprensiva se caracteriza por (Escudero et al., 1997):

- ✓ Se produce una ruptura en cuanto a la relación entre la educación secundaria, en sus aspectos curriculares y administrativos, y la educación superior.
- ✓ Se rompe con la tradición disciplinar como única fuente de contenidos curriculares válidos y valiosos.
- ✓ Una irresistible ascensión de la formación profesional.
- ✓ Se intenta responder a la diversidad de los alumnos ampliando la oferta curricular en todas sus dimensiones (expansión curricular) : ampliación de las áreas de conocimiento, variación y flexibilidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, mayor número de materias tanto comunes como optativas, más capacidades que desarrollar aparte de las intelectuales, más tipos de contenidos a aprender aparte de los conceptuales, y mayor flexibilidad y variación en los criterios de promoción de los alumnos.

Las mejores prácticas educativas.- Entre estas prácticas los autores señalan las siguientes:

1. Liderazgo distribuido.-

La actitud favorable de los administradores hacia la inclusión no es una variable decisiva para el éxito de la misma. No obstante, los administradores pueden proporcionar el apoyo administrativo necesario. Entre las acciones que pueden desarrollar destacamos:

- ✓ Trabajar para llegar a un consenso sobre los objetivos que se persiguen mediante una información adecuada.
- ✓ Apoyar los procesos de cambio de los profesores, a través del apoyo emocional, de una valoración del trabajo realizado por los profesores, de un apoyo instrumental (tiempo para la colaboración, recursos y materiales) y de un apoyo informativo respecto: a la enseñanza y planificación colaborativa, al impacto de la inclusión sobre los alumnos, a la colaboración con los padres, al conocimiento de las deficiencias, a la historia y filosofía de la inclusión, y a las expectativas de los alumnos.

2. Grupos heterogéneos y distribución horaria en bloques amplios.-

Se proponen las agrupaciones heterogéneas, sin nivel, en las que estén representadas los alumnos con diversas inteligencias, etnias, lenguas, nivel económico, edad y otras dimensiones humanas.

También se propone la división del horario escolar, en vez de pequeños periodos de tiempo (5 ó 6 al día) según materias, en dos periodos de tiempo en los que los equipos interdisciplinarios trabajan con los alumnos. Para ello se reduce el número de alumnos por profesor, lo cual permite que los profesores y alumnos se conozcan mejor y puedan desarrollar relaciones significativas.

3. Cambios curriculares.-

Se propone un currículo flexible y creativo cuyos objetivos sean desarrollar la generosidad, la independencia, la pertenencia a la comunidad, el dominio, la responsabilidad social, el desarrollo personal, la comunicación y la resolución de problemas.

Este currículo creativo permite que los maestros puedan desarrollar unidades didácticas y actividades que se acomoden a las características más diversas de los alumnos y que, asimismo, proporcionen un sentido de comunidad y bienestar común en los integrantes del aula.

4. Apoyos y adaptaciones curriculares.-

Cuando en el currículo se contemplan los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, es necesario personalizar las adaptaciones curriculares y los apoyos en el marco de la enseñanza general.

Los apoyos están constituidos por equipos colaborativos formados por maestros, especialistas, paraprofesionales, estudiantes, compañeros y los miembros de la familia. El apoyo oscila desde el intensivo al mínimo, y adopta la forma de: apoyo consultivo una o dos veces al mes, apoyo una o tres veces a la semana, apoyo de compañeros y apoyo fuera del aula ordinaria a tiempo parcial o completo.

Las modificaciones curriculares hacen referencia: al currículo sin ninguna modificación, a las adaptaciones de materiales y recursos personales y a las adaptaciones de objetivos y contenidos.

5. Instrucción basada en la comunidad.-

Las orientaciones curriculares para alumnos con deficiencias significativas durante los años 70 y 80 se dirigían hacia el reconocimiento de la necesidad de las oportunidades educativas en la comunidad. El objetivo de estas experiencias era aumentar la habilidad del sujeto para tener éxito fuera

de la escuela en el mundo real. Actualmente, las orientaciones educativas van encaminadas a aprovechar las oportunidades sociales y educativas que ofrece la vida en el campus (Stainback and Stainback, 1.996). De acuerdo con la ley, los alumnos con deficiencias pueden recibir la educación en los mismos entornos educativos que los alumnos de su misma edad sin deficiencias. A partir de los 18 años, los estudiantes con deficiencias entran en los programas de transición basados exclusivamente en la comunidad. Estos programas de transición incluyen oportunidades para aprender en entornos escolares, entornos de trabajo y de comunidad, con o sin apoyo, y la participación en actividades de ocio y tiempo libre con compañeros no deficientes.

Durante los años de la escolarización secundaria, las escuelas deben centrarse en proporcionar a los alumnos con deficiencias oportunidades de aprendizaje dentro de la enseñanza general. Las oportunidades de aprendizaje dentro de la comunidad deben reservarse para las familias, vecinos y agencias comunitarias.

6. Preparación para el mundo del trabajo y desarrollo del trabajo para todos los estudiantes.-

En EE.UU. la Administración exige a la educación secundaria que ofrezca experiencias estructuradas de formación para el empleo; sin embargo, pocos centros de secundaria cumplen con este mandato. Los alumnos con deficiencias significativas tienen derecho a un “plan individualizado de transición” que establece objetivos para que se produzca la transición de los entornos escolares a los postescolares, incluyendo el trabajo.

7. Enseñanza basada en la motivación, aprendizaje activo y múltiples inteligencias.-

La motivación del alumno para el aprendizaje aumenta cuando el maestro utiliza estrategias de aprendizaje activo, que proporcionan al alumno la oportunidad de ser el diseñador de su propio aprendizaje, de participar con los maestros en la identificación de problemas, en la elección de las estrategias de aprendizaje y en la elaboración de los resultados deseables. El aprendizaje activo utiliza actividades en grupo e individuales y una planificación colaborativa del aprendizaje, bajo la guía y el apoyo del profesor ; incluye también el compromiso de los estudiantes como instructores (aprendizaje tutorado por compañeros, co-maestros y miembros de grupos de aprendizaje cooperativo), como defensores de sí mismos y de otros compañeros (mediadores en los conflictos, abogados de compañeros con deficiencias y miembros de su propio equipo) y como tomadores de decisiones (miembros de la junta escolar, miembros de su propia clase y miembros de los equipos de confección del reglamento del centro) .

El modelo de Gardner sobre las inteligencias múltiples asume que todos los individuos poseen capacidad para conocer, pero cada persona adquiere el conocimiento y lo expresa de manera diferente. En las escuelas secundarias se ha dado prioridad a la expresión del conocimiento a través del lenguaje y de las matemáticas. Esta interpretación tan reducida de la inteligencia ofrece muchas dificultades para aquellos alumnos cuyas inteligencias van en otro sentido. Un reconocimiento de las diferentes maneras de aprender y de los estilos expresivos del conocimiento proporciona al profesor la oportunidad de presentar y diseñar las actividades de modo que los alumnos puedan demostrar su conocimiento de una manera más efectiva, y para ello el profesor tiene que proporcionar una amplia gama de actividades y experiencias de aprendizaje.

8. La evaluación en las escuelas inclusivas.-

La evaluación inicial y continua debe ser auténtica, es decir, desarrollarse en los entornos naturales del sujeto. El objetivo principal de esta evaluación es recoger información acerca de lo que el estudiante conoce, lo que necesita conocer, lo que debería adquirir, y cómo utiliza lo que conoce; esto capacita al profesor para elegir las mejores estrategias educativas y para determinar las modificaciones

curriculares que son necesarias. Esta medición es, también, informal, en el sentido de que recoge la información a través de las conversaciones con los estudiantes y con los miembros de la familia y mediante la observación de cómo el alumno funciona en contextos significativos de aprendizaje; así, las demostraciones del conocimiento del estudiante, a través de trabajos realizados (proyectos, exposiciones de trabajos, vídeos, redacciones, etc.) de aplicación de los aprendizajes a situaciones de la vida real y de las interacciones sociales, ofrecen una información más valiosa acerca del progreso de los alumnos que los datos recogidos mediante evaluaciones formales.

La evaluación sumativa en los centros de enseñanza secundaria tiene una tradición de evaluación formal y graduada. Estas prácticas deben ser cambiadas, en el sentido de evaluar en función de los objetivos que se han establecido para cada alumno en vez de evaluar en función de un nivel graduado estándar. El maestro puede anotar en los documentos de evaluación el grado de modificaciones curriculares que se han elaborado para cada alumno. Otros tipos de evaluaciones alternativas para alumnos con adaptaciones curriculares son la autoevaluación del alumno, los contratos realizados con los alumnos, la evaluación basada en criterios y la evaluación portafolios.

Las posibilidades, en cuanto a la obtención del diploma de enseñanza secundaria, para los alumnos con deficiencias significativas son: a) el mismo diploma para todos los estudiantes, b) el mismo diploma, acompañado de una evaluación portafolios que ilustre el significado del diploma, c) diplomas diferenciados, y d) certificado en el que se especifique el éxito del alumno en la consecución de los objetivos propuestos en su programa individualizado.

9. La vida social en el campus.-

La adolescencia es un periodo de autoexploración, de actividades sociales y de relaciones interpersonales significativas. La participación en todas las actividades del centro escolar (comedor, competiciones deportivas, fiestas y excursiones) desarrolla sentimientos de pertenencia al mismo. Asimismo, una faceta muy importante en este periodo es hacer amigos y conservarlos, ya que éstos proporcionan apoyo, un sentimiento de bienestar, y permiten el desarrollo de una serie de destrezas comunicativas, cognitivas y sociales. Los componentes principales para desarrollar amistades son: proximidad física, oportunidades para interactuar, conciencia de la amistad, respeto a la diversidad, disponer de tiempo, reciprocidad en la relación, y destrezas específicas que apoyen las interacciones. Los alumnos con deficiencias tienen las mismas necesidades que todos los alumnos en cuanto a pertenencia, intimidad, apoyo, e influencia en los otros. Los maestros deben proporcionar a los alumnos con deficiencias la oportunidad de interactuar personalmente, facilitarles el desarrollo de destrezas sociales y escuchar sus carencias, éxitos, sus fracasos y alegrías.

3.4.2. El modelo de estrategias de intervención para una enseñanza secundaria inclusiva (SIM, Deshler and Schumaker, 1988)

Este modelo, desarrollado en el (KU-CRL) University of Kansas Center for Research in Learning por Deshler y Schumaker, parte de un enfoque más tradicional de la educación especial, proponiendo actuaciones específicas para los alumnos con deficiencias y se centra en los siguientes aspectos:

- *Intervención en estrategias de aprendizaje.*- Muchos alumnos con deficiencias son aprendices ineficaces y, además, poseen importantes deficiencias en cuanto a estrategias de procesamiento de información que les impide asimilar los contenidos y desarrollar las complejas tareas que se plantean en la enseñanza secundaria. En consecuencia, el programa pretende mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos a través de apoyos especializados del siguiente modo:

- ✓ Desarrollo de una enseñanza con apoyo.
- ✓ Provisión de múltiples oportunidades para practicar las estrategias aprendidas.
- ✓ Feedback individualizado.
- ✓ Dominio de la estrategia.

- *Mejorar la presentación de los contenidos.*- Los profesores utilizan una serie de estrategias en cuanto a mejorar la presentación del material, de manera secuenciada y estructurada, para motivar al alumno y potenciar la comprensión y recuerdo de dicho contenido. Muchos alumnos con deficiencias tienen problemas para organizar, comprender, reproducir y recordar la información presentada en las aulas ordinarias. La comprensión del contenido por los estudiantes mejora cuando los profesores secuencian la información, la presentan de manera estructurada y apoyada en gráficas al principio de cada exposición, y resaltan los aspectos claves de la misma (Schumaker, Deshler y McKnight, 1991).

- *Desarrollo de relaciones positivas con su entorno.*- Se utilizan estrategias motivacionales y sociales para favorecer las relaciones positivas entre los alumnos y profesores (Van Reusen, Bos, Schumaker y Deshler, 1994; Vernon, Schumaker y Deshler, 1993).

Estas intervenciones deben ser bien coordinadas por los maestros, planificando las actuaciones conjuntamente y resolviendo los problemas colaborativamente. Para que los alumnos con deficiencias puedan ser incluidos en las aulas generales, los maestros deben apoyar la inclusión. Apoyar la inclusión hace referencia a:

- ✓ Un enfoque que esté orientado a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en las clases de educación general, incluyendo a los estudiantes con deficiencias medias.
- ✓ Disponer de tiempo para diseñar un plan que contemple la satisfacción de las necesidades de los alumnos.
- ✓ Incorporar prácticas de enseñanza que favorezcan la satisfacción de las necesidades de los alumnos.
- ✓ Trabajar colaborativamente con los profesores de educación general para la evaluación de las necesidades, enseñar eficazmente y evaluar el progreso del alumno.
- ✓ El que los alumnos puedan disponer de un apoyo intensivo por parte de los profesores de educación especial.
- ✓ Que los alumnos con dificultades reciban una instrucción en destrezas básicas y estrategias de aprendizaje, que no pueden ser proporcionadas en las clases de educación general.

Los maestros de educación general y especial trabajan juntos en beneficio de los estudiantes con deficiencias. Este modelo se ha desarrollado en varios institutos de enseñanza media.

4. EL CURRÍCULO Y LA LOGSE

4.1. Características del currículo para la enseñanza infantil y primaria

Las características del currículo recogidas en la LOGSE son:

1.- Es un currículo *abierto y flexible* que se elabora a través de sucesivos niveles de concreción, en los que participan las Administraciones educativas (M.E.C. y Comunidades Autónomas), los equipos de profesores del centro escolar y los profesores de aula. Se establecen *tres niveles de concreción*:

- *Primer nivel: Diseño curricular base (D.C.B.)*.- La responsabilidad en la confección de este nivel es exclusiva de la Administración educativa tanto nacional (M.E.C.) como autonómica. El currículo es prescriptivo y se recoge en un documento llamado “diseño curricular base” elaborado por el M.E.C. y las CC.AA. En él se incluyen:

- ✓ Objetivos generales de etapa, expresados en términos de capacidades que el alumno ha alcanzado.
- ✓ Definición de las áreas en que se van a organizar los distintos ámbitos de conocimiento.
- ✓ Objetivos generales de área, derivados de los de etapa.
- ✓ Bloques de contenidos, que incluyen los hechos y conceptos, procedimientos, actitudes y valores.
- ✓ Orientaciones didácticas y evaluación, que incluyen los principios para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

- *Segundo nivel: Proyecto curricular de centro (P.C.C.)*.- La responsabilidad de la elaboración del currículo, en este nivel, corresponde al equipo docente del centro y a su equipo directivo. Es un eslabón entre el D.C.B y las programaciones de aula, y tiene en cuenta en su elaboración el contexto sociocultural del centro, el proyecto educativo del mismo (señas de identidad) y el diseño curricular base. Incluye la siguiente información:

- ✓ Objetivos y contenidos de ciclo. El P.C.C. selecciona, ordena y distribuye los contenidos de cada área a lo largo de los ciclos de cada etapa.
- ✓ Estrategias didácticas.
- ✓ Criterios de evaluación al finalizar el ciclo.

- *Tercer nivel: Programaciones de aula*.- Corresponde a las programaciones de aula realizadas por cada profesor y hace referencia al trabajo del maestro en su clase y a la preparación previa de las actividades que va a realizar con sus alumnos. Para la elaboración de las programaciones se tendrá en cuenta los documentos que corresponden a los niveles anteriores de concreción, y el objetivo fundamental será la ordenación y secuenciación de las unidades didácticas por áreas y ciclos, especificando los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

2.- El currículo se entiende como un *proyecto que preside las actividades educativas escolares*, en el que se explicitan las intenciones y se proporcionan guías de acción, adecuadas y útiles a los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Los *componentes del currículo* son:

a.- *Qué enseñar*.- Conjunto de objetivos y contenidos que se pretende conseguir o transmitir. Los contenidos son el conjunto de experiencias sociales culturalmente organizadas, y los objetivos son los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza.

Los objetivos se expresan en términos de capacidad cognitiva, afectiva o motriz. Las capacidades están siempre relacionadas con los contenidos (la opción elegida en la LOGSE es una vía de acceso mixta entre contenidos y objetivos).

Los contenidos se clasifican en:

- ✓ Hechos, conceptos y principios.- El concepto designa un conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen características comunes. El principio es un enunciado que describe los cambios que se producen en un objeto, hecho, situación o símbolo en relación con los cambios que se producen en otro objeto, hecho, situación o símbolo.
- ✓ Los procedimientos.- Hacen referencia a un conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia la consecución de una meta.
- ✓ Valores, normas y actitudes.- El valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación. Los valores se concretan en normas, que son reglas de conducta que han de respetar las personas en determinadas situaciones: compartir, ayudar, respetar, cooperar, etc. La actitud es una tendencia a comportarse de una forma determinada ante situaciones, objetos, hechos o personas.

Los contenidos se estructuran en áreas de conocimientos, bloques de conocimientos con puntos comunes, que dan lugar a totalidades más amplias y menos numerosas que las que corresponden a la división tradicional en asignaturas. A su vez, cada área se presenta a partir de una serie de bloques, que son conjuntos de contenidos que tienen una cierta coherencia y que han de ser trabajados durante un tiempo. Por último, en la unidad didáctica se tratan uno o más puntos del bloque correspondiente a un área.

Para seleccionar los objetivos y contenidos hay que tener en cuenta:

- ✓ El interés de los alumnos.
- ✓ La importancia cultural de los contenidos.
- ✓ La funcionalidad de los aprendizajes, es decir, que sirvan para solucionar cuestiones de la vida diaria del alumno y que sean imprescindibles para progresar en nuevos aprendizajes.

b.- *¿Cuándo enseñar?*- Modo o manera de ordenar y secuenciar los objetivos y contenidos. Estos se secuencian a través de las etapas, ciclos, áreas, bloques y unidades didácticas.

Los criterios para secuenciar los contenidos a través de las etapas y ciclos son:

- ✓ Los estadios madurativos del alumno, es decir, su desarrollo evolutivo.
- ✓ Atender a la lógica interna de las áreas y bloques, es decir, a la estructura interna de los contenidos.
- ✓ Tener en cuenta las ideas previas de los alumnos y sus preconcepciones para que se pueda conseguir un aprendizaje significativo.

Las secuencias pueden ser:

- ✓ Lineales.- El criterio es cronológico: se va introduciendo los contenidos en función de la edad del alumno. Sólo al final de la etapa se tendría una panorámica global del área.
- ✓ En espiral.- Los contenidos se presentan de forma cíclica; se vuelve periódicamente a tratar los mismos contenidos, pero con una mayor complejidad.

c.- *¿Cómo enseñar?*- Modo o manera de estructurarse las actividades. Existen metodologías diversas para la enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento y alumnos. Ahora bien, siguiendo una visión constructivista del aprendizaje escolar hay que tener en cuenta:

- ✓ Los aprendizajes previos del alumno y sus esquemas de conocimiento.

- ✓ Que el objetivo es conseguir un aprendizaje significativo.
- ✓ La importancia del proceso.
- ✓ Que el profesor debe adecuar su ayuda pedagógica a estos principios, proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción que se puedan imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar las tareas, corrigiendo errores, etc.

d.- *¿Qué, cómo, cuándo evaluar?*- La evaluación es la comprobación de que la acción educativa responde adecuadamente a los objetivos previstos, e introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

Podemos distinguir tres tipos de evaluación:

- ✓ La evaluación inicial.- Su objetivo es determinar los esquemas de conocimiento previos del alumno pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje. Se realiza antes de una nueva fase de aprendizaje. Se hace a través de la consulta e interpretación de la historia escolar del alumno y del registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.
- ✓ La evaluación formativa.- Su objetivo es determinar los progresos, dificultades y bloqueos que jalonan el proceso de aprendizaje. Se realiza durante todo el proceso. Se hace a través de la observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje, del registro de observaciones en hojas de seguimiento y de la interpretación de las observaciones.
- ✓ La evaluación sumativa.- Se trata de determinar el nivel alcanzado de consecución de los objetivos (terminales, de nivel o didácticos) en relación con los contenidos seleccionados. Se realiza al término de una fase de aprendizaje (ciclo, nivel o unidad didáctica). Se hace a través de la observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

3.- El currículo se sustenta en las teorías cognitivas del aprendizaje escolar y constituye una visión constructivista del mismo:

- ✓ Las experiencias educativas formales del alumno están condicionadas por el nivel de desarrollo intelectual (estadio sensorio-motor, intuitivo o preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales) en que se encuentra y por los conocimientos previos pertinentes con que inicia la nueva experiencia de aprendizaje.
- ✓ La enseñanza debe producirse en la “zona de desarrollo próximo”; por ello es importante determinar lo que un alumno puede aprender por sí mismo (fruto de los dos factores señalados anteriormente) y con la ayuda de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas.
- ✓ El aprendizaje a desarrollar es el significativo. Para ello tiene que cumplir dos condiciones: que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (estructura lógica) como desde el punto de vista de su posible asimilación (estructura psicológica), y tener una actitud favorable para aprender significativamente.
- ✓ El aprendizaje significativo está relacionado con su funcionalidad, es decir, que pueda ser utilizado en otras situaciones de aprendizaje.

- ✓ El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo necesita de una intensa actividad por parte del alumno, el cual ha de establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva.
- ✓ La memoria utilizada en el aprendizaje significativo no es la mecánica o repetitiva sino la comprensiva.
- ✓ El aprendizaje significativo supone la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno, revisándolos, enriqueciéndolos, diferenciándolos, construyéndolos y coordinándolos.

4.- *Es un currículo inclusivo*: respeta y atiende a la diversidad de los alumnos, y considera que los programas de los niños con necesidades educativas especiales tienen como marco de referencia el currículo ordinario y son adaptaciones de ese currículo general a las características de cada uno de los alumnos. Su objetivo es conseguir que los alumnos con necesidades educativas especiales participen, en la medida de lo posible, en el currículo ordinario, atendiendo a sus necesidades individuales y específicas a través de medidas de adaptación y diversificación curricular.

El *proceso de adaptaciones del currículo* sería el siguiente:

| <i>¿Quién lo elabora?</i> | <i>¿Qué se elabora?</i> | <i>¿A quién va dirigido?</i> |
|---|---------------------------------------|--|
| Gobierno | Decreto de enseñanzas mínimas | Toda la población escolar |
| <i>Primer nivel de concreción</i> | | |
| Administraciones educativas | Currículo oficial | Centros del ámbito cada Administración educativa |
| <i>Segundo nivel de concreción</i> | | |
| Equipo docente del centro | Proyecto Curricular Etapa | Para cada etapa educativa |
| <i>Tercer nivel de concreción</i> | | |
| Profesor aula o equipo de centro | Programación para unos alumnos/as | Grupo aula |
| <i>Cuarto nivel de concreción</i> | | |
| Profesor aula/apoyos/equipos interdisciplinares | Adaptaciones curriculares y de acceso | Para un alumno |

Aunque las adaptaciones curriculares para un alumno con necesidades educativas especiales aparezcan como un cuarto nivel de concreción o ajuste al currículo ordinario no deben tomarse como una cuarta etapa.

El currículo adopta una nueva concepción de las deficiencias con el término *necesidad educativa especial*. Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinen en el currículo correspondiente a una determinada edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias del entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita (a fin de compensar estas dificultades) adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.

Las necesidades educativas especiales *se clasifican* en:

1.- Necesidades educativas que requieren modificaciones curriculares en el apartado del qué enseñar (objetivos y contenidos):

a. Adecuaciones en la temporalización y/o secuenciación de objetivos y contenidos.- En cuanto a la temporalización, en el D.C.B. de la educación primaria se distinguen dos tipos:

- ✓ Adaptación temporal poco significativa: el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de compañeros, pero dentro del mismo ciclo.
- ✓ Adaptación temporal significativa: el alumno consigue los objetivos propuestos, pero en el ciclo siguiente.

b. Adecuaciones en la priorización de determinados objetivos y contenidos.- Algunos alumnos necesitan acceder prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos, desestimando otros de manera más o menos permanente. Esto significa:

- ✓ Dar más tiempo a los objetivos, áreas o contenidos que se priorizan.
- ✓ Dar más importancia a alguno de estos elementos y, sin dejar de trabajar el resto, no considerarlos como criterio de promoción.

c. Adecuaciones en cuanto a elaboración de objetivos y contenidos alternativos o complementarios.

2.- Necesidades educativas que precisan adecuaciones curriculares en el apartado del cómo enseñar.-

El D.C.B. de la educación primaria distingue las siguientes adecuaciones:

- ✓ Medios personales: logopedas, profesores de apoyo, fisioterapeutas, miembros del equipo psicopedagógico, etc.
- ✓ Medios ambientales: materiales e instrumentos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Condiciones de acceso físico a la escuela, es decir, la eliminación de las barreras arquitectónicas en los centros escolares.

En el D.C.B., se incluye también otra clasificación de las n.e.e. teniendo en cuenta las diferentes etapas educativas. Así:

1. N.e.e en el nivel de educación infantil :

- ✓ En relación con la percepción e interrelación con las personas y con el entorno físico.
- ✓ En relación con desarrollo emocional y socioafectivo.
- ✓ En relación con la adquisición del lenguaje y comunicación.
- ✓ En relación con las interacciones.
- ✓ En relación con la adquisición de los hábitos básicos.

2. N.e.e. en el nivel de educación primaria:

- ✓ Áreas de lengua y literatura y lenguas extranjeras :
 - a) Lenguaje oral.
 - b) Lectura y escritura.
 - c) Lenguas propias de cada comunidad.
 - d) Lengua extranjera.

- ✓ Área de matemáticas.
 - ✓ Área de conocimiento del medio.
 - ✓ Áreas de educación artística y educación física.
3. Nivel de educación secundaria obligatoria :
- ✓ En relación al desarrollo personal y social.
 - ✓ En el desarrollo intelectual.
 - ✓ En la interacción con sus iguales.
 - ✓ En relación con el absentismo y el abandono.

4.2. Características del currículo en la educación secundaria obligatoria

Además de las características que hemos expuesto anteriormente para la educación infantil y primaria -currículo abierto con tres niveles de concreción, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, la formulación de objetivos en términos de capacidades y la división tripartita de los contenidos-, la educación secundaria incorpora (Escudero et al., 1997) :

- *La optatividad.*- Constituye una de las principales medidas de atención a la diversidad y es propia del sistema interno de selección de las escuelas inclusivas. La optatividad implica una distribución desigual del conocimiento, y su objetivo es el desarrollo de capacidades diferenciales en todos los alumnos a través de itinerarios formativos distintos.

La optatividad implica decisiones concretas de cara a la diversificación de estrategias metodológicas y de organización del aula, y respecto a la planificación de espacios y de tiempos diferenciados para los alumnos. Entre los riesgos que tiene el adoptar un sistema de optatividad podemos señalar que: no deja de ser un sistema de agrupamiento homogéneo por habilidades académicas, aunque tenga la apariencia de una autoselección realizada por los alumnos, y puede convertirse en un sistema de recuperación, para atender a sujetos atrasados, o de ampliación, para adelantados.

- *La incorporación de los elementos profesionales al currículo académico tradicional.*- Además de la inclusión de la tecnología, como una nueva área de conocimiento básica, se introducen elementos de profesionalización en todos las áreas, de manera que se asegure una formación profesional base para todos los alumnos.

- *La incorporación del área de conocimiento, sustitutiva de la disciplina, como principio organizador de los contenidos, de nuevas áreas básicas en la ESO y de las áreas o temas transversales.*-

En la ESO la organización de los contenidos curriculares se hace en torno a las áreas de contenidos, características de las reformas comprensivas, se rompe con el academicismo tradicional y se incorporan nuevos ámbitos del saber al currículo, dándoles un tratamiento más cercano a la realidad inmediata de los alumnos.

Asimismo, se incorporan nuevas áreas como la tecnología, la educación audiovisual y plástica, y la música. Los temas transversales buscan la apertura a los problemas del mundo real y una visión crítica de la ciencia y de la tecnología, de las relaciones sociales, de la igualdad entre los sexos, del medio ambiente, del consumo, de la salud, la paz y del desarrollo internacional. Estos temas deben estar presentes en todas las áreas y son responsabilidad de todos los profesores.

- *Las nuevas funciones de la evaluación.*- La evaluación es orientadora, formativa y psicopedagógica, y hace referencia al alumno, a la propia práctica docente, a los proyectos curriculares,

a las programaciones de aula, a los demás documentos de planificación y a la regulación del centro escolar.

- *El papel de la orientación educativa: acción tutorial, atención a la diversidad y orientación académico profesional.* La orientación educativa deja de ser una actividad periférica y marginal del currículo, para formar parte integrante del mismo.

- *Medidas de diversificación curricular.*- A todas estas características, que han destacado Escudero y otros (1997), se tendría que añadir las medidas de diversificación curricular destinadas a aquellos alumnos que, sistemáticamente, fracasan en la adquisición de los objetivos prescritos por la Administración, aun habiendo recibido los apoyos adecuados (Jurado, 1997).

Las medidas de diversificación curricular aparecen claramente en la LOGSE.

En el artículo 23 de la Ley se especifica que:

- ✓ En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.
- ✓ Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio.

4.3. Los programas de garantía social y de transición a la vida adulta

El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, por el que se regulan las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, y debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial, establece, en el artículo 17, lo siguiente:

1. El Ministerio de Educación y Ciencia garantizará una oferta suficiente de programas de garantía social para facilitar el acceso al mundo laboral de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, que al concluir la etapa de educación secundaria obligatoria, no reúnan las condiciones exigidas para cursar el bachillerato o los ciclos formativos de formación profesional de grado medio.
2. Estos estudios podrán cursarse en régimen de integración o en la modalidad de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales.
3. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá establecer convenios con otros órganos de la Administración estatal, con las Administraciones autonómicas y locales y con instituciones sin ánimo de lucro para la realización de los programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales.
4. En los objetivos y en el desarrollo de estos programas se prestará una atención especial a la transición a la vida adulta, tanto en su dimensión laboral como personal y social.

Asimismo, en el artículo 22 se establece:

- ✓ Los programas de transición a la vida adulta estarán encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social de los alumnos, y podrán tener un componente de formación profesional específica.

5. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL Y DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

5.1. Introducción

Los programas educativos basados en el “movimiento de transición escuela-trabajo” no tienen como objetivo el desarrollo de un primer trabajo, sino que éste sea el instrumento para conseguir un mayor nivel de independencia en los ámbitos sociales. Cuando se refieren a las personas con deficiencias, la finalidad de estos programas es conseguir un mayor nivel de independencia en los entornos donde viven (Pallisera, 1996).

Este movimiento se inició en EE.UU, a finales de los 60, basado en una filosofía de la normalización. En los 80 vuelve a resurgir con fuerza en el contexto del movimiento REI, impulsado por Madeleine Will, y finalmente en la “Education of Handicapped Act” (1990) se exige la inclusión de los llamados planes de transición en los programas individualizados de los adolescentes con discapacidad.

En el contexto del movimiento REI se considera la transición escuela-trabajo como un proceso mediante el cual todos los adolescentes -incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales-completan su educación y aprenden a buscar y mantener una ocupación estable para iniciar su vida independiente como personas adultas.

En la “Education of Handicapped Act” (1990), el plan de transición escuela-trabajo se considera como un conjunto de actividades diseñadas para un estudiante, de acuerdo con un proceso orientado a favorecer el paso, desde la escuela, a los servicios post-escolares: enseñanza post-secundaria, trabajo integrado con o sin apoyo, educación continua de adultos, vida independiente y participación en la comunidad. Estas actividades coordinadas deben basarse en las necesidades individuales de la persona, teniendo en cuenta sus preferencias e intereses, y deberían incluir una instrucción adecuada, así como experiencias en la comunidad, desarrollo de un trabajo, objetivos post-escolares propios de la vida adulta, y, cuando sea apropiado, la adquisición de habilidades de la vida diaria y evaluación profesional funcional.

5.2. Evolución de las tendencias dominantes en la formación de las personas con discapacidad psíquica para la edad adulta y la vida activa

A continuación se presenta un cuadro resumen en el que se incluyen los principales enfoques respecto a la integración socio-laboral de los adolescentes y adultos con discapacidades. Para cada modelo se especifica la cronología aproximada, los objetivos de formación, las instancias implicadas, el grupo destinatario de la formación y el nivel educativo en que se encuentra.

Relación cronológica y características principales de los modelos dominantes dirigidos a la formación para la vida adulta de las personas con discapacidad psíquica (Pallisera, 1996).

| Años | Modelo dominante | Instancias implicadas | Objetivos de formación | Nivel de incidencia | Destinatarios |
|-------------|---|---|---|---|---|
| 1950–1960 | Work-Study | Centros especiales y centros de trabajo de la comunidad | Habilidades concretas para profesiones específicas por medio de la formación en alternancia. | Nivel secundario | Personas con discapacidad (discapacidad leve). |
| 1960-1970 | Vocational Education (Formación Profesional) | Centros educativos y centros laborales de la comunidad | Habilidades concretas e instrumentos para la búsqueda de trabajo. Dirigido a trabajos específicos poco cualificados. Se mantiene la estructura de formación en alternancia. | Nivel secundario | Personas con discapacidad (discapacidad leve). |
| 1970 - 1980 | Career education (Educación para la carrera) | Es necesaria la coordinación de todas las instituciones de la comunidad: familia, centros educativos, centros laborales, sindicatos. Servicios generales de adultos | Vehículo para potenciar el desarrollo de la carrera, entendida como la secuencia de roles que una persona puede desempeñar a lo largo de su vida. La carrera se desarrolla en diferentes estadios a lo largo de la vida. La educación para la carrera insiste a lo largo de estos estadios, en la necesidad de un currículo: habilidades de la vida diaria, afectivas e instrumentos generales que inciden en el potencial ocupacional. | Todos los niveles educativos (aunque insistiendo en la etapa secundaria) | Toda la población de todos los grupos sociales y de todas las edades. |
| 1980 | Transición escuela-trabajo | Es necesaria la cooperación entre las agencias de la comunidad: escuela, centros de trabajo, familia... | Comparte con la educación para la carrera la amplia concepción del término trabajo y la insistencia en el currículo funcional. | Etapa secundaria, últimos años de la escolaridad, y primeros años de trabajo. | Todas las personas con discapacidad son potenciales beneficiarios de estos programas. |

Los modelos predominantes desde los años 50 a los 70 (Work study y Formación profesional) comparten un concepto restringido de trabajo - restringido en comparación con los modelos posteriores- asimilándolo a las tareas laborales remuneradas propias de la edad adulta y destinando, en consecuencia, a la formación de los estudiantes que están a punto de dejar la escuela secundaria. El modelo Work Study fomenta la coordinación entre las escuelas secundarias y los centros de trabajo. El enfoque de formación profesional va dirigido a la formación en oficios poco cualificados o semicualificados. El objetivo de los dos modelos es la formación en las habilidades específicas necesarias para ejecutar con éxito estos oficios. Solo pueden beneficiarse de estos programas las personas con discapacidad leve (Pallisera, 1996).

A lo largo de los años 70 se va desarrollando un nuevo modelo: educación para la carrera. La carrera se entiende como un conjunto de roles y funciones que una persona realiza a lo largo de su ciclo vital; el trabajo deja de tener connotaciones puramente laborales, pasando a incorporar todas las actividades que una persona realiza en beneficio de la comunidad, aunque sean actividades no remuneradas. El objetivo de los programas es proporcionar a los individuos los instrumentos para realizar todas estas tareas. Así, cobra importancia el currículo funcional que integra habilidades para la

vida cotidiana, elementos sociopersonales y otras habilidades de carácter funcional. Las características fundamentales de estos programas son : a) la extensión en su aplicación (abarca desde la infancia hasta la edad adulta, todo el ciclo vital), b) constituyen una alternativa a los currículos tradicionales académicos, revalorizando las habilidades significativas de la vida cotidiana, c) se amplía el número de agencias implicadas, y la formación deja de ser competencia exclusiva de los educadores, haciéndose necesaria la participación y coordinación de los representantes de la comunidad, y d) alcanzan a todas las personas con deficiencias.

El modelo transición escuela-trabajo se centra en un periodo específico, el paso del mundo escolar a los entornos postescolares, especialmente al trabajo. Las acciones se inician en los últimos años de la educación secundaria y continúan durante las primeras etapas del desarrollo laboral, entendiendo el trabajo en el mismo sentido que el modelo anterior. La intensidad y duración del soporte se graduará según las necesidades de cada individuo. Las agencias implicadas son las mismas que las del modelo anterior y los beneficiarios de estos programas son todos los sujetos con deficiencias.

5.3. Los componentes curriculares de los programas dirigidos a la transición a la vida adulta y a la vida activa de las personas con discapacidad

Los currículos propuestos para los programas para la transición a la vida adulta y vida activa de los sujetos con deficiencias son de tipo funcional. Los contenidos y objetivos de dichos currículos están incluidos en tres áreas fundamentales: el área de la vida diaria, la formación laboral /ocupacional y el área sociopersonal.

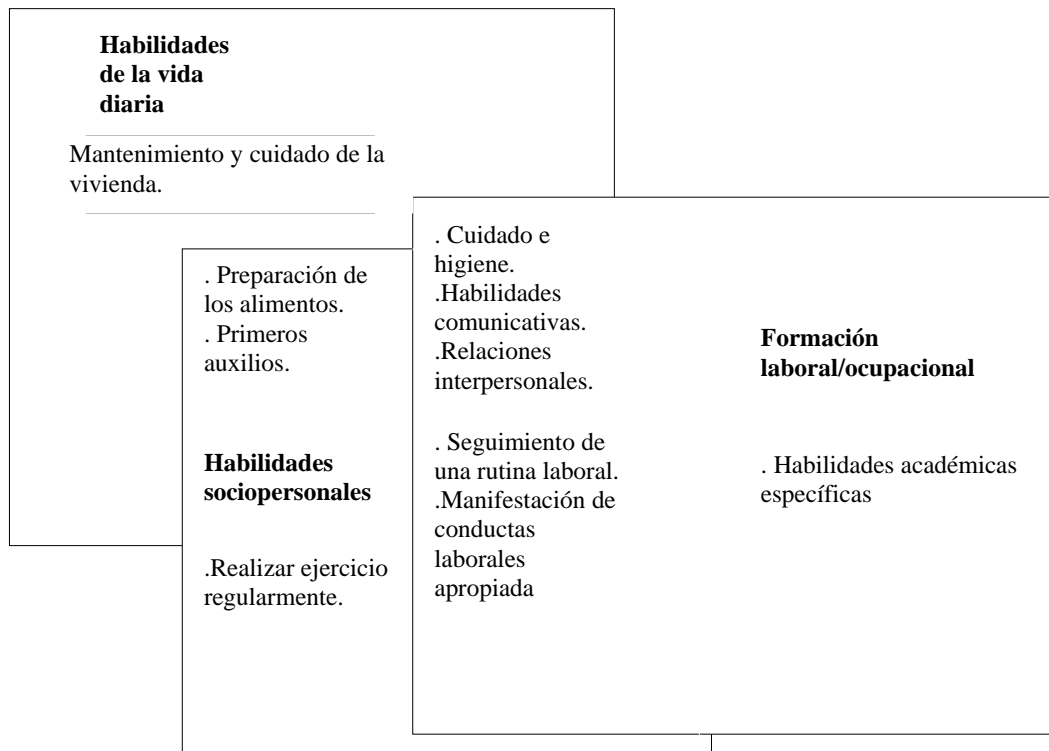
Las habilidades de la vida diaria incluyen las habilidades dirigidas a facilitar la realización de las acciones habituales de la vida cotidiana, sobre todo en los entornos del hogar y del tiempo libre.

La formación laboral/ocupacional comprende la información sobre el mercado laboral y diferentes ocupaciones; también se incluyen en esta área la formación de habilidades profesionales específicas y habilidades polivalentes, así como los hábitos de trabajo (puntualidad, asistencia, aceptación de la supervisión, ritmo de trabajo, etc.).

Las habilidades sociopersonales incluyen el desarrollo de la autoconciencia (capacidades, limitaciones, habilidades), las habilidades comunicativas, el establecimiento de relaciones interpersonales, la autoestima, etc.

La mayoría de las habilidades mencionadas inciden en varios ámbitos

Intersección entre las principales áreas curriculares (Pallisera, 1997)



5.4. Análisis de las diferentes áreas curriculares incluidas en una selección de programas

Se presenta una relación de programas de transición a la vida adulta y se describen los componentes curriculares incluidos en cada uno de ellos: School-based Career Education Model for Handicapped Students (Clark), Career for Exceptional Children and Youth (Gillet), Live-centered Career Education Model (Brolin), Programa de Verdugo, Programa de Evans y Frederiks y Programa PAES (Talent Assessment).

Comparación de las áreas de trabajo de los programas (Pallisera, 1996).

| School-based career education model for handicapped students (Clark) | Career education for exceptional children and youth (Gillet) | Life-centered career education model (Brolin) | Programa Verdugo | Programa Evans y Frederiks | PAES (Talent assessment) |
|--|--|---|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Información ocupacional | Información sobre el mundo del trabajo | Habilidades ocupacionales | Habilidades de orientación laboral | Habilidades profesionales | Área ocupacional |
| Habilidades laborales y de la vida diaria | Formación ocupacional | Habilidades de la vida diaria | Habilidades de la vida diaria | Habilidades de la vida diaria | Artes industriales |
| Valores, actitudes y hábitos | Habilidades de la vida diaria | Habilidades socio-personales | Habilidades sociales | Habilidades sociales | Habilidades manipulativas generales |
| Relaciones humanas | Autoexploración de habilidades, capacidades, etc. | | | | Economía doméstica |
| | Participación en los recursos de la comunidad. | | | | |

5.5. Taxonomía de Dever: habilidades para la vida en comunidad

La taxonomía de Dever (Community Living Skills, 1988) nos puede ayudar a la toma de decisiones curriculares. Esta taxonomía, dirigida a personas que manifiestan dificultades para aprender los distintos roles comunitarios, constituye un conjunto de objetivos instruccionales cuyo objetivo es incrementar su participación en los diferentes servicios y ámbitos de la comunidad. No pretende ser un currículo cerrado, sino el punto de referencia para la toma de decisiones.

Incluye las siguientes áreas:

- ✓ *Área de mantenimiento y desarrollo personal.*- En esta área se incluyen no sólo las habilidades clásicas de autoayuda (higiene, cuidado de la persona...) sino también las habilidades necesarias para establecer y mantener buenas relaciones con familiares y amistades, y las habilidades requeridas en la vida cotidiana.
- ✓ *Área de mantenimiento del hogar y vida en comunidad.*- En esta área se incluyen habilidades para encontrar y mantener la vivienda, conocimiento del dinero, de la nutrición, y para establecer buenas relaciones con los vecinos y comerciantes. Deben considerarse también en esta área las habilidades que permitan hacer frente a los problemas.
- ✓ *Área profesional.*- Incluye las habilidades para encontrar y ejecutar una tarea laboral, y para establecer y mantener buenas relaciones con el entorno del trabajo. Además, deben potenciarse las habilidades que permitan hacer frente a los problemas surgidos en el mundo laboral.
- ✓ *Tiempo libre.*- Comprende el aprendizaje de nuevas habilidades de tiempo libre y la selección de actividades de acuerdo con las preferencias en función de las posibilidades individuales. Además, se trabajan las habilidades dirigidas a mantener unas buenas relaciones interpersonales y a hacer frente a los problemas que surjan en el desarrollo de las actividades de tiempo libre.
- ✓ *Viajes.*- Comprende las habilidades que faciliten trasladarse en la comunidad y establecer y mantener buenas relaciones interpersonales durante los viajes. Además, deben fomentarse las habilidades que permitan hacer frente a los problemas que surjan durante los recorridos.

5.6. Implementación de los objetivos y contenidos funcionales en el currículo académico

Uno de los objetivos más importantes es cómo incorporar los contenidos y objetivos de los currículos funcionales dentro de los currículos académicos. Esta cuestión es muy importante en el periodo de la enseñanza obligatoria.

Existen dos sistemas básicos para relacionar los contenidos funcionales con los componentes académicos: la fusión y la programación por separado. En la primera técnica se relacionan los objetivos funcionales con el contenido de cada área de conocimientos, integrándolos en un único objetivo de aprendizaje y trabajándolos en la misma actividad. En la segunda técnica, el área de conocimientos se mantiene invariable, pero se va introduciendo información relacionada con los contenidos funcionales de formas diversas : añadiendo una nueva área curricular a los programas, adjuntando a las diferentes áreas unidades didácticas dedicadas exclusivamente a contenidos funcionales, o bien dedicando a estos componentes clases complementarias.

5.7. Descripción de algunas de las estrategias metodológicas más utilizadas en los planes de transición.

Se presentan las principales características de algunas de las estrategias metodológicas empleadas en los planes de transición a la vida adulta: enfoque colaborativo, grupos de aprendizaje cooperativo, tutoría, instrucción directa, enseñanza clínica, enseñanza de precisión, simulación y modelado.

| | Enfoque colaborativo | Grupos de aprendizaje colaborativo | Tutoría | Instrucción directa | Enseñanza clínica | Enseñanza de precisión | Simulación | Modelado |
|-----------------------------|--|---|---|---|--|---|---|--|
| Fuente bibliográfica | Greene y otros (1988, 1989). | Greene y otros (1988, 1989) , Kokaska y Brolin (1985) , Reagan (1983) y Zins y otros (1989). | Bland y Harris (1991), Goodland y Hirst (1989), Greene y otros (1988, 89), Topping (1988), Zins y otros (1989). | Carnine (1991), Greene y otros (1988, 89), Reschly (1987), Rosenshine (1986). | Greene y otros (1991), Ingalls (1982). | Lindsley (1990), Lovitt y otros (1990), West y otros (1990). | Halenbeck y otros (1991), Renzaglia y otros (1988), Wesson y otros (1989). | Zins y otros (1989). |
| Descripción | Este enfoque combina el conocimiento, experiencia y recursos de diferentes individuos y organismos para facilitar el aprendizaje significativo del alumno con deficiencias : (orientador profesional, maestro de educación especial, maestro ordinario, padres, inspectores y representante de la comunidad) | Los alumnos trabajan en grupo, de manera que el aprendizaje se produzca en colaboración con otros compañeros y con la mínima participación del maestro. | Se le asigna a cada estudiante un compañero o adulto como apoyo al aprendizaje. | Se trata de una enseñanza organizada y secuenciada en pequeños pasos, con una importancia fundamental del papel del profesor y de la evaluación continua. | Se trata de proporcionarle al estudiante experiencias de aprendizaje adecuadas a su estilo de aprendizaje. | Se destaca la importancia y papel de la evaluación continua de los aprendizajes para adaptar las estrategias instructivas y motivacionales del alumno | Se trata de reproducir las condiciones más parecidas posibles a las que existen en entornos reales. | Se trata de que el alumno aprenda a través de la observación e imitación de modelos (en vivo o en películas) |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|--|--|--|---|---|--|---|
| Elementos | El enfoque colaborativo se concreta en los planes de transición individuales, la enseñanza en equipo y el entrenamiento para el trabajo | Las ventajas de estas estrategias son : interdependencia positiva, responsabilidad personal, habilidades de colaboración y proceso grupal | Los tutores deben recibir una formación inicial y también se pueden utilizar como tutoras de personas sin deficiencias a personas con deficiencias para mejorar su autoestima. | Sus características son: especificación de los objetivos, presentación sistemática del contenido, tasa elevada de respuestas, evaluación frecuente e inmediata y refuerzo de respuestas correctas. | Este método supone un diagnóstico detallado del alumno, no necesita de un material específico ni de una preparación especializada y el material de enseñanza se estructura en análisis de tareas. | Parte de los siguientes supuestos: los maestros aprenden, más y mejor, estudiando las respuestas de los alumnos ; la tasa de respuestas es el criterio para la evaluación ; las respuestas se registran en gráficas ; se da importancia al control continuo ; las conductas y procesos se definen funcionalmente, y se da importancia a la creación de comportamientos. | Se intenta proporcionar experiencias tan reales como sea posible ; se deben diseñar las experiencias para facilitar la repetición de las tareas ; las instrucciones deben darse con claridad y precisión | |
| Valoración | Entre sus ventajas podemos destacar: se comparten los recursos de la comunidad y la responsabilidad de todos los participantes; mejora en la realización de los planes de transición. | Esta estrategia permite a los profesionales dedicar más tiempo al conjunto del grupo; facilita la individualización de la enseñanza y promueve la tutoría. | Entre sus ventajas podemos destacar : se reduce el trabajo del maestro ; los estudiantes están más motivados, se establecen mejores relaciones ,y el tutorado aprende según su propio ritmo de aprendizaje | Es útil para tareas que requieren pensamiento convergente y cuando los alumnos necesitan un alto nivel de estructuración. | | Entre las ventajas podemos señalar: los resultados académicos se registran mediante gráficas, y los alumnos pueden cuantificar sus conductas de una manera rápida. | Favorecen los aprendizajes significativos y facilitan la generalización de los aprendizajes. | Es muy útil para enseñar habilidades sociales y conductas apropiadas. |
| Ejemplos de aplicación | La experiencia “The House Plan” (Wiedmeyer y Lehman, 1991). | Experiencias con adolescentes en un centro residencial (Regan, 1993). | | | | Para mejorar los déficits de atención (Binder, 1990) ; para mejorar las habilidades de lectura oral (Peterson, 1.990) y para la mejora de los trastornos de comportamiento (Spooner, 1990). | Aprendizaje de lo que conlleva tener discapacidades (Hallenbeck y McMaster, 1991). | |

6. DE LOS CURRÍCULOS ESPECÍFICOS A LOS INTEGRADOS

En un sistema de educación especial organizado en centros específicos se desarrollan currículos propios, diferentes de los de la enseñanza ordinaria; es decir, hay unos currículos para educación especial y otros para la ordinaria. Estos currículos no tienen ningún punto en común.

Pero la difusión e implantación de los principios de normalización e integración escolar ha favorecido la interrelación de los sistemas de educación ordinaria y de educación especial. Los niños con necesidades educativas especiales deben disfrutar y participar de los dos sistemas: el ordinario y el específico. Por ello, la educación especial es entendida como un conjunto de servicios, estrategias didácticas y recursos, puestas a disposición del sistema educativo ordinario para que éste pueda atender las necesidades, más o menos específicas, que plantean todos los alumnos. En este nuevo planteamiento, la separación entre currículo de educación especial y ordinario no tiene demasiado sentido; hay puntos en común, en cuanto que la educación especial debe desarrollarse, en la medida de lo posible, dentro del marco de la enseñanza ordinaria.

Así, los países de nuestro entorno cultural fueron adaptándose a estos principios. En Inglaterra, el Informe Warnock de 1978 y, en EE.UU., el movimiento de la escuela inclusiva, proponen un currículo común para la enseñanza ordinaria y especial, de tal manera que la programación dirigida a los alumnos con hándicap se contemple como una adecuación o adaptación del currículo general u ordinario. En EE.UU., la Public Law 94-142, de 28 de Noviembre de 1975, al plantear el tema del currículo dirigido a niños con necesidades educativas especiales, considera que el procedimiento óptimo para establecerlo es mediante los llamados I.E.P. (Individual Educational Plan). Los I.E.P. son programas educativos individualizados en que se especifica la educación especial u ordinaria y las características de los servicios educativos que hay que proporcionar a un determinado alumno para satisfacer sus necesidades especiales e individuales.

En España, el primer intento de establecer un currículo común para la enseñanza ordinaria y especial lo constituye el "Marc Curricular per a l'enseynament obligatori", aprobado por la Generalitat de Catalunya en 1986, de ámbito autonómico. Este diseño curricular está influido por el Informe Warnock y, como éste, considera que el currículo del niño con necesidades educativas especiales debe abordarse como una adecuación o adaptación del diseño curricular ordinario. Los mismos supuestos se mantienen, a nivel nacional, en el diseño curricular de la Reforma (L.O.G.S.E.).

7. TIPOS DE CURRÍCULOS EN FUNCIÓN DE LA PROXIMIDAD O LEJANÍA DEL CURRÍCULO ORDINARIO

En *Inglaterra* el informe Warnock, y todos los autores influidos por él, conciben las adecuaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales como un contínuum, cuyos extremos serían el currículo ordinario y el específico.

Así, Hegarty, Hodgson y Cluniess-Ross (1988) proponen la siguiente clasificación de currículos, en función de su proximidad o lejanía del currículo ordinario:

- ✓ Currículo general.
- ✓ Currículo general con alguna modificación.
- ✓ Currículo general con modificaciones significativas.
- ✓ Currículo especial con adiciones.

✓ Currículo especial.

El currículo especial es el extremo más restrictivo del contínuum. Su objetivo es desarrollar habilidades de autonomía personal y social. Los alumnos que reciben este currículo son aquéllos que presentan hándicaps graves (retraso mental severo y profundo y escolarización en emplazamientos segregados).

En el otro extremo se situarían las adecuaciones del currículo ordinario de relativamente poco alcance, válidas para alumnos con hándicaps físicos, sensoriales y con problemas de aprendizaje.

Otra clasificación, de características parecidas a la anterior, en el sistema educativo inglés es la siguiente:

- ✓ Currículo general más apoyo.- Es un currículo como el de las escuelas ordinarias, pero con la dotación de apoyos o recursos complementarios.
- ✓ Currículo modificado.- Es un currículo semejante al proporcionado en las escuelas ordinarias, pero con unos objetivos más adecuados a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- ✓ Currículo de desarrollo.- Es un currículo centrado en el desarrollo de la autonomía personal y destrezas sociales, y dirigido a alumnos con graves dificultades del aprendizaje.

En *EE.UU.*, Deno (1970) distingue:

- ✓ Los programas escolares regulares, para niños que están escolarizados a tiempo completo o a tiempo parcial en el aula ordinaria.
- ✓ Programas escolares adaptados, para niños escolarizados en aulas especiales, tanto en centros ordinarios como en centros específicos.

En *España*, se distingue los siguientes tipos de currículos:

- ✓ Currículo ordinario, con algunas adaptaciones.- Se realizan adaptaciones, fundamentalmente, en la temporalización y en las orientaciones didácticas.
- ✓ Currículo ordinario, con adaptaciones significativas.- Las adaptaciones en los tiempos y prioridades del currículo son numerosas y afectan a los elementos más significativos de éste, es decir, a los objetivos generales de área.
- ✓ Currículo especial.- El plan individual del alumno supone una modificación de la mayoría de los elementos del currículo, lo que implica una integración parcial o, incluso, la escolarización en un centro específico.

8. LA CONSECUCIÓN DEL PRINCIPIO DE INDIVIDUALIZACIÓN DIDÁCTICA EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULO, CON LOS P.D.I. Y LAS A.C.I.

8.1. Introducción

En el caso de los niños con necesidades educativas especiales es necesario y prioritario arbitrar los medios necesarios para que el principio de la individualización de la enseñanza sea una realidad. La individualización de la enseñanza supone confeccionar un programa educativo en función de las

características y necesidades educativas especiales de cada alumno. Estos programas individuales tenían, en la educación especial organizada en centros específicos, su base en los currículos específicos confeccionados según el tipo de hándicap. Cuando se implantan los principios de normalización e integración escolar, el marco para confeccionar estos programas puede ser el currículo ordinario o el específico, en función de la modalidad de integración. Posteriormente, en la escuela inclusiva, el marco para la confección de los programas es el currículo ordinario.

En EE.UU., a los programas individualizados para niños de educación especial que regula la Public Law 94-142 (1975) se los denominó I.E.P. (Individual Educational Plan).

Un I.E.P. es un documento escrito en que se describe la educación especial y la ordinaria, así como las características de los servicios que se deben desarrollar para un determinado alumno con hándicap, de acuerdo con sus necesidades especiales e individuales. Consta de los siguientes componentes:

- ✓ Nivel de funcionamiento educativo del alumno.
- ✓ Objetivos anuales que se le proponen.
- ✓ Objetivos de instrucción a corto plazo.
- ✓ Los servicios educativos específicos propuestos en relación con los objetivos propuestos.
- ✓ Grado de participación del alumno en programas educativos ordinarios.
- ✓ La duración, periodicidad, etc. de los servicios educativos.
- ✓ Los criterios y procedimientos de evaluación que se utilizarán para identificar el progreso del alumno.

La elaboración y aplicación de los I.E.P. constituye un proceso de toma de decisiones que involucra a educadores, a otros profesionales, a los padres y al propio alumno. Ahora bien, solamente se recurre a la confección de un I.E.P. cuando han fracasado los procedimientos ordinarios para ajustar los programas.

En el Informe Warnock, por el contrario, los procedimientos para desarrollar programas educativos individualizados, adaptados a las necesidades educativas especiales, se los denomina A.C.I. (Adecuación Curricular Individualizada).

La educación, en este informe, es entendida como un contínuum que abarca desde las actuaciones educativas más ordinarias a las más específicas. Las actuaciones educativas ordinarias serían aquellas que son desarrolladas por el maestro ordinario, con o sin el asesoramiento de servicios educativos específicos. Por el contrario, las actuaciones educativas específicas serían aquellas desarrolladas por profesionales especializados. En estas actuaciones puede colaborar el profesor del aula ordinaria.

El procedimiento que propone para desarrollar el principio de la individualización de la enseñanza se denomina *adecuación curricular*, que es una programación escolar, en sentido amplio, basada en el currículo ordinario y ajustado a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Para llevarla a cabo es necesario:

- ✓ Analizar las características y necesidades individuales del alumno.
- ✓ Analizar el tipo de materia (área, asignatura, etc.) y el tipo de actividades de aprendizaje.
- ✓ Intentar mantener un equilibrio en el currículo.
- ✓ Tener en cuenta consideraciones de tipo pedagógico.

- ✓ Analizar los factores locales.

Esta propuesta se desarrolla en un país con gran tradición en la confección de currículos abiertos. Cada escuela diseña su currículo y cada maestro elabora su programa o mejora otros anteriores. La Administración tiene un papel secundario en la confección de los mismos. En este contexto es más fácil realizar las adecuaciones curriculares para niños con necesidades especiales.

En la legislación española se empezó a utilizar el término P.D.I. (programas de desarrollo individual) para designar los programas individuales para niños con necesidades especiales. Este término se utilizó, por primera vez, en la Ley de Integración social del minusválido (1982), se ha mantenido en Decretos y disposiciones posteriores y se recoge en el Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori (1986). No obstante, deja de utilizarse, siendo sustituido por el de A.C.I. (adecuación curricular individualizada), en la L.O.G.S.E.

El P.D.I. es la traducción española de los I.E.P. estadounidenses; la A.C.I., por el contrario, proviene del Informe Warnock inglés. La adopción de este nuevo término viene justificado porque la L.O.G.S.E. toma como marco de referencia el documento inglés. El Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori de Catalunya, sin embargo, mantiene el término P.D.I., teniendo como marco de referencia el mismo documento que la L.O.G.S.E. Los argumentos que justifican la sustitución de este término son los siguientes (Ruiz i Bell, 1990):

- ✓ La A.C.I. tiene una connotación más normalizadora, en el sentido de que el currículo escolar general es el mismo para todos los alumnos aunque debe adecuarse a cada uno de ellos en la medida que sea necesario. Por otra parte, resalta lo que de específico tiene ese programa.
- ✓ Da una importancia fundamental al papel de la escuela como facilitadora de los servicios necesarios para cubrir esas necesidades especiales.
- ✓ Hace referencia a cualquier alumno de cualquier edad, ciclo o nivel educativo y atiende a las necesidades educativas permanentes y a las transitorias.

En EE.UU., la reciente legislación basada en los principios de la escuela inclusiva adopta, para los IEPs, la concepción de las ACIs.

8.2. El P.D.I. (programa de desarrollo individual)

Para Pamblanco, (1986), un P.D.I., en sentido estricto, es un programa escrito apropiado a cada niño y desarrollado interdisciplinariamente para valorar sus capacidades, establecer metas y objetivos, delimitar los servicios necesarios, orientar la forma de escolarización más adecuada y procurar procedimientos de evaluación, seguimiento y control del mismo. En sentido amplio, el P.D.I. es un instrumento educativo que promueve el desarrollo global del sujeto, tanto dentro como fuera de la escuela, y cuyo seguimiento pondrá de manifiesto el éxito o fracaso de una intervención. Las cualidades de un P.D.I. son: coherencia, globalidad, flexibilidad, precisión, realismo y claridad y, además, debe ser cíclico, experimental y formativo.

El P.D.I. consta de los siguientes apartados:

1. Valoración multidisciplinar.
2. Metas anuales y objetivos a corto plazo.
3. Aspectos metodológicos (recursos y estrategias).
4. Servicios especiales necesarios.

5. Forma de escolarización.
6. Responsables del programa.
7. Procedimientos de evaluación y seguimiento.
8. Calendario de revisión del P.D.I.

Las fases en la elaboración de un P.D.I son las siguientes:

- 1ª.- Recogida de información en tres aspectos: médico, psicopedagógico y familiar.
- 2ª.- Estudio, síntesis y programación.- Se discute la información conseguida, se elabora una síntesis de la misma y se confecciona el P.D.I.
- 3ª.- Aplicación del P.D.I. - Se pone en práctica el programa.
- 4ª.- Revisión, seguimiento y modificación del P.D.I. - Se realiza una revisión del diagnóstico, del programa y de la actuación realizada; en función de ese análisis se modifica o reestructura el P.D.I.

El personal implicado en la confección y puesta en marcha del P.D.I. es el siguiente:

- 1) En el primer nivel de intervención participa el equipo multiprofesional constituido por profesionales del área médica, psicopedagógica y social, que es el encargado de realizar la valoración y confección del programa.
- 2) El segundo nivel participan los que ejecutan el programa, es decir, profesores y especialistas (logopedas, fisioterapeutas, psicoterapeutas, etc.), que son los responsables directos de su correcta aplicación.
- 3) El tercer nivel corresponde a los padres y tutores, que deben colaborar y aceptar el programa.

8.3. La A.C.I. (adaptación curricular individualizada)

Para Ruiz (1988), una A.C.I. es un documento donde se describe y justifica la educación especial y ordinaria que se facilitará a cada alumno, durante un determinado periodo. En la A.C.I. se puede observar los esfuerzos que se están llevando a cabo para promocionar al alumno hacia entornos educativos menos restrictivos y para reducir la provisión de servicios específicos, siempre que ello sea posible y conveniente.

Una A.C.I. debe procurar:

- a. Establecer una conexión lógica entre la valoración o evaluación psicopedagógica y la programación individual.
- b. Preparar y coordinar las actuaciones educativas ordinarias y especiales.
- c. Procurar mantener los entornos menos restrictivos, en la medida de lo posible.
- d. Retirar, siempre que sea posible y conveniente, los servicios educativos especiales, para incorporar al niño a los servicios ordinarios.
- e. Describir, concretar y justificar la opción elegida para el alumno, con el objeto de que las personas implicadas en el proceso educativo puedan participar adecuadamente.

Una A.C.I. consta de los siguientes *elementos* o componentes:

1.- *Valoración psicopedagógica.*- La información debe reflejar el nivel de competencia que el alumno posee respecto al currículo escolar y a otros factores que puedan dificultar o facilitar su desarrollo y aprendizaje.

2.- *La propuesta curricular.*- Se dirigirá al alumno durante un periodo determinado (no deberá ser superior a un curso académico) y hace referencia a:

- ✓ *Qué enseñar.*- Contenidos y objetivos.
- ✓ *Cómo enseñar.*- Enfoques metodológicos y didácticos; tipo, duración y periodicidad de los servicios educativos (ordinarios y específicos), materiales e instrumentos.
- ✓ *Cuándo enseñar.*- Secuenciación de objetivos y contenidos.
- ✓ *Qué, cómo y cuándo evaluar.*

3.- *La promoción del alumno.*- Se establecen los criterios para dirigir al alumno hacia entornos menos restrictivos y para eliminar los servicios educativos específicos.

Una A.C.I. supone hacer modificaciones en el currículo ordinario como las siguientes:

- a. Priorización de áreas curriculares u objetivos.
- b. Modificaciones en cuanto a temporalización o secuenciación de contenidos u objetivos.
- c. Elaboración de objetivos y contenidos alternativos o complementarios.

Otro tema importante es decidir cuándo es necesario y conveniente realizar una A.C.I. Para ello tendremos que distinguir entre los llamados ajustes del programa y las A.C.I.s.

El ajuste del programa hace referencia a modificaciones en el apartado del cómo enseñar que se realizan por el personal ordinario y con recursos también ordinarios. Esto supone que el profesor, para prevenir las dificultades de aprendizaje en los alumnos, diversifica los materiales y la organización de la clase, de tal manera que sea posible aprender a distintos ritmos y de diferentes maneras. El maestro es capaz de obtener y analizar información sobre el alumno y su entorno, de manera que pueda ajustar su intervención a las características de los alumnos. Cuando estos ajustes no son suficientes es preciso realizar una A.C.I.

8.4. Diferencias y semejanzas entre el P.D.I. y la A.C.I

Como podemos comprobar con lo expuesto anteriormente, el P.D.I. y la A.C.I. tienen muchos puntos en común. Los dos son instrumentos para individualizar el currículo y atender a los niños con necesidades educativas especiales. Además, tienen su origen en dos documentos legales que regulan la integración: la Public Law 94/142 estadounidense de 1975 y el Informe Warnock inglés de 1978. No obstante, existen diferencias teóricas: los I.E.P. (PDI) están influidos por el conductismo y se desarrollan en el marco de la provisión de servicios (servicios escalonados) como modelo organizativo; las A.C.I., por el contrario, son currículos abiertos y constructivistas que se desarrollan en el marco de la escuela inclusiva como modelo organizativo.

En nuestro país, el término P.D.I. se ha utilizado en dos sentidos:

- a. Como un instrumento de individualización didáctica de niños escolarizados en centros específicos; así se recoge en el Diseño Curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual del Instituto Nacional de Educación Especial.

- b. Como instrumento de individualización didáctica de niños escolarizados en centros ordinarios en aquellas áreas en que no pueden seguir el currículo cerrado prescrito por el Ministerio, anterior a la Reforma (programas renovados).
- c. Como un instrumento para la individualización didáctica de niños escolarizados en régimen de integración cuyo marco de referencia es el currículo ordinario y que se entiende como un proceso de adecuaciones y adaptaciones sucesivas del mismo; así se recoge en el Marc Curricular per l'ensenyament obligatori de Catalunya.

Mientras que el concepto de A.C.I. se utiliza fundamentalmente como un instrumento de individualización didáctica para niños escolarizados en régimen de integración cuyo marco de referencia es el currículo ordinario de acuerdo con la L.O.G.S.E. y en el Diseño curricular base del M.E.C. y CC.AA.

No obstante, comparando las orientaciones teóricas del P.D.I y de la A.C.I, que hemos expuesto anteriormente, podemos observar las siguientes diferencias:

- ✓ El P.D.I. se desarrolla en nuestro país dentro de una tradición de currículo cerrado, mientras que la A.C.I. lo hace dentro de una filosofía de currículo abierto, que se desarrolla en tres niveles de concreción. Esto hace que las necesidades educativas especiales se contemplen como un aspecto de la diversificación del currículo y que las adaptaciones se concreten en el diseño curricular base, en el proyecto curricular de centro y en las programaciones de aula y, más específicamente, en las adaptaciones curriculares individualizadas para un alumno o grupo de alumnos.
- ✓ El P.D.I. se confecciona a partir de un currículo específico, mientras que la A.C.I. se elabora a partir de uno común y de las sucesivas adaptaciones de éste a las n.e.e. de los alumnos.
- ✓ El P.D.I. se desarrolla dentro de una filosofía de equipo multiprofesional específico para la educación especial, compuesto por médicos, pedagogos, psicólogos, asistentes sociales, etc. Este equipo tenía las funciones de realizar una evaluación técnica multidisciplinar y elaborar el programa que luego ejecutará otro profesional especializado, y hacer su seguimiento.
- ✓ La A.C.I., por el contrario, se desarrolla dentro de una filosofía de equipos psicopedagógicos de apoyo al sistema educativo en general, y no sólo a la educación especial, y sus funciones son realizar una evaluación educativa no multidisciplinar, participar con todos los profesores del Centro en la confección del P.C.C. (proyecto curricular de centro) y en la elaboración de las adecuaciones curriculares individualizadas con los profesores de aula y apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ✓ El P.D.I. está influido por las teorías conductistas, por lo que lo más importante en este programa es la elaboración de los objetivos y la aplicación de metodologías específicas de educación especial.
- ✓ La A.C.I. tiene la influencia de las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje escolar, lo que supone la elaboración del currículo siguiendo las orientaciones que hemos expuesto anteriormente en el apartado de currículo y L.O.G.S.E., utilizando en la medida de lo posible las mismas metodologías que el resto de los alumnos, aunque con modificaciones, y sólo en caso de deficiencias sensoriales graves se utilizarán metodologías específicas.

9. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL DISEÑO CURRICULAR PROPUESTO POR LA L.O.G.S.E

El D.C.B. establece tres niveles de adaptaciones curriculares (1.989) en función de los tres elementos organizativos a los que se destinan dichas adaptaciones (centro, aula, alumno individual). :

- ✓ Adaptaciones curriculares de centro.
- ✓ Adaptaciones curriculares de aula (programaciones de aula).
- ✓ Adaptaciones curriculares individualizadas.

Por otra parte, El D.C.B. también clasifica las adaptaciones curriculares en función de la población a la que va destinada:

- ✓ *Adaptaciones curriculares generales.*- Son aquéllas que afectan a todos los alumnos del centro. Pueden incluirse dentro del proyecto curricular de centro o en la programación de aula y afectan tanto a los aspectos organizativos como didácticos, y facilitan el acceso al currículo. Cuando hacen referencia al proyecto curricular de centro son competencia del equipo docente del centro y cuando afectan a la programación de aula son competencia de los profesores tutores.
- ✓ *Adaptaciones curriculares específicas.*- Son aquéllas que afectan a todos los alumnos con n.e.e. del centro. Pueden incluirse tanto en los proyectos curriculares de centro como en las programaciones de aula y afectan tanto a los aspectos organizativos como a los didácticos facilitando el acceso al currículo. Cuando se incluyen en los proyectos curriculares de centro, estas adaptaciones son competencia de todo el equipo docente del centro y cuando se incluyen en la programación de aula son competencia de los profesores tutores junto con los profesores especializados.
- ✓ *Adaptaciones curriculares individuales.*- Afectan a los alumnos con n.e.e. del aula, o a un alumno considerado individualmente. Pueden incluirse tanto en la programación de aula como en la A.C.I. Cuando se refieren a los alumnos del aula son elaboradas por los profesores tutores junto con el profesor especializado e incluyen aspectos organizativos y didácticos. Cuando se refieren a un alumno se elaboran por el profesor especialista, afectan a los aspectos didácticos y pueden desarrollarse en el aula ordinaria, en el aula especial o en el centro específico.

También el D.C.B. clasifica las adaptaciones curriculares en *función de los componentes* del currículo que son modificados:

1. Adaptaciones que afectan al *qué* enseñar:

- ✓ Adecuaciones en la temporalización.- Pueden ser no significativas, cuando los objetivos y contenidos se cumplen en el mismo ciclo, y significativas, cuando los objetivos y contenidos se cumplen en el ciclo siguiente.
- ✓ Adecuación en la priorización de objetivos y contenidos.
- ✓ Elaboración de contenidos y objetivos complementarios y alternativos.

2. Adaptaciones en el *cómo* enseñar. :

- ✓ Provisión de medios personales.
- ✓ Provisión de medios ambientales.
- ✓ Condiciones de acceso físico a la escuela.

Las adaptaciones pueden ser:

- ✓ No significativas, cuando no afectan a las enseñanzas básicas del currículo. Son normalmente adaptaciones de acceso al currículo.
- ✓ Significativas, cuando se alejan de los planteamientos curriculares del centro y del currículo oficial. Implican eliminación o modificación de algunas enseñanzas del currículo oficial; por lo tanto, afectan al qué enseñar y a todos los otros componentes del currículo.

10. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO O ETAPA

10.1. El proyecto curricular de centro o etapa

El proyecto curricular de centro o etapa es un documento elaborado por todo el equipo docente de un centro mediante el cual se concreta y adecúa el currículo oficial a las peculiaridades y necesidades del alumno de cada etapa educativa y a las características del contexto sociocultural del centro ; en él se elabora la intervención didáctica, se asegura la coherencia, progresión y continuidad de la misma y es, además, un instrumento que mejora la competencia docente a través de la reflexión sobre la práctica y sirve de instrumento de formación permanente del profesorado (Blanco Guijarro, 1992).

El proceso de elaboración de un proyecto curricular de centro supone (Escudero Muñoz, 1997):

- *Construir las condiciones socio-institucionales para la actuación conjunta.*- La construcción de una serie de condiciones referidas al clima institucional constituye una especie de “acto fundacional” encaminado a establecer un marco de actuación entre los miembros de la comunidad educativa.

Este proceso constituyente implica explorar, discutir y construir las razones y motivos que son importantes para conferir sentidos y significados al desarrollo del currículo, así como establecer, de forma explícita, una serie de condiciones en cuanto a tiempos y organización, compromisos y recursos para abordar la elaboración de los propios proyectos.

- *Abordar la planificación y el desarrollo del proyecto de centro como un proceso.*- La elaboración del proyecto de centro se entiende como un conjunto articulado de procesos que ponen en relación lo que se pretende hacer con lo que es la realidad y las aspiraciones con la necesaria deliberación sobre las razones, los fundamentos y teorías desde las que simultáneamente se decide y se dota de sentido y legitimidad a las decisiones que se van tomando.

El proyecto de centro se genera desde la creación conjunta y negociada de una serie de condiciones institucionales y de un plan de trabajo que contemple el análisis de la realidad y la identificación de ámbitos de mejora, así como la elaboración de planes y proyectos y su desarrollo en la práctica. La reflexión colegiada e individual sobre estos aspectos puede ir reformulándolos sucesivamente, estableciéndose de este modo un ciclo de acción-reflexión-acción, como una metodología para la resolución de problemas que permite dar respuesta a los asuntos educativos (pensar, diseñar, desarrollar y evaluar el currículo).

- *Los ámbitos de decisión curricular en el proyecto de centro.*- Los ámbitos de decisión hacen referencia a:

- ✓ Los ámbitos organizativos.- Se tendrá en cuenta no solamente en la dimensión estructural/formal, sino, preferentemente, los modos implícitos o reglas de funcionamiento que son precisos para abordar los proyectos de centro, como tiempos, espacios, funciones, papeles, modos de relación entre los miembros y distribución de competencias y responsabilidades.

- ✓ Los ámbitos del currículo y de la enseñanza.- Se entiende por currículo el conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje vividas o llevadas a cabo en el centro escolar, de las cuales la más importante es la enseñanza a nivel de grupo clase. La enseñanza es el conjunto de acciones que de modo intencional y sistemático se realizan para facilitar el aprendizaje. Así, deben tomarse decisiones acerca de las siguientes dimensiones : intencional (fines, objetivos, propósitos y metas), de contenido, didáctico metodológicas (medios y recursos didácticos, modelos de interacción y comunicación en las clases y organización social del aula), evaluación, atención a la diversidad (adaptaciones curriculares, optatividad y diversificación curricular), de plan de acción tutorial y de orientación educativa del centro, y de oferta educativa del mismo (actividades complementarias).

- *Normatividad y referentes para la toma de decisiones en el proyecto de centro.*- La normatividad tiene que ver con los modelos ideológicos y las opciones de valor que se sostienen, y con los que se opera respecto a: la educación, el centro escolar como organización instituida para la socialización, el desarrollo personal y formación intelectual de los estudiantes, el modelo de sociedad en que se piensa y el tipo de relaciones sociales y de poder por las que se aboga dentro de la misma. La normatividad debe debatir expresamente y ser considerada a la hora de asentar las decisiones propias de los PCs y debe presidir e inspirar las ideas y decisiones educativas.

La normatividad opera: en la fundamentación y legitimación de los qué, por qué y para qué de las decisiones, en el dominio de los cómo, en las condiciones y relaciones sociales de influencia y poder que se mantienen en los centros y en las aulas, y en las experiencias y resultados escolares.

Para elaborar un proyecto de centro se debe de tener en cuenta:

- ✓ El diseño marco del currículo y los documentos de política educativa.
- ✓ La experiencia práctica de los profesores y de la institución.- El proyecto debe estar enraizado con la realidad y la experiencia. Retomar las lecciones aprendidas, reconociendo éxitos y fracasos, puede evitar caer en los mismos errores y facilitar un modo crítico de reaprender lo que se ha de hacer en el futuro.
- ✓ El entorno sociocultural y educativo del centro y de los alumnos.
- ✓ La literatura pedagógica en general y la didáctica específica de las materias o áreas.
- ✓ La formación, asesoramiento y servicios de apoyo disponibles.
- ✓ Libros de texto y otros materiales curriculares.

- *El proyecto de centro como contexto y contenido de la formación del profesorado.*- Se conciben los centros como organizaciones que aprenden ; así, en el proyecto de centro ha de contemplar qué espacios, tiempos, apoyos o recursos se piensa articular para hacer del desarrollo del currículo un contexto, contenido y actividad de formación de los profesores. Se debe recomponer la institución educativa de modo que no sólo proporcione un aprendizaje a los alumnos, sino también a sus propios profesores en sus situaciones de trabajo. La formación debe entenderse como un proceso centrado en la capacitación individual y colectiva al mismo tiempo, mediante la creación de dispositivos y dinámicas que posibiliten la reflexión común sobre las prácticas que se realizan, la resolución de problemas reales que se detectan, compartiendo interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias entre profesores.

10.2. Las necesidades educativas especiales en el proyecto curricular de centro o etapa

En el proyecto curricular de etapa, las n.e.e. se pueden contemplar fundamentalmente de dos modos (Blanco Guijarro, R. y otros, 1.992):

- ✓ Mediante la introducción de opciones que, siendo especialmente relevantes para los alumnos con n.e.e., pasen a formar parte de los planteamientos curriculares de todos los alumnos de esa etapa.
- ✓ Introduciendo estas opciones solamente para el colectivo de alumnos con n.e.e. de modo que no reviertan en los planteamientos curriculares de todos los alumnos.

En el proyecto curricular de etapa se incluirá la siguiente información:

¿Qué enseñar? - En este apartado se pueden hacer las siguientes adecuaciones:

- ✓ Introducir determinados aspectos importantes para los alumnos relacionados con las carencias o necesidades del contexto.
- ✓ Matizar o contextualizar las capacidades expresadas.
- ✓ Dar prioridad a determinadas capacidades.

Estas adecuaciones se pueden hacer reformulando el enunciado original de los objetivos e incluyendo las ampliaciones, matizaciones y aspectos prioritarios, o bien realizando comentarios anexos respetando el enunciado original de los objetivos del currículo oficial.

¿Cuándo enseñar?- Se secuencian por ciclos los objetivos y contenidos incluidos en el D.C.B.

¿Cómo enseñar?-

Para la selección de metodologías se tendrá en cuenta:

- ✓ Excepto cuando hay una pérdida sensorial importante, los alumnos con n.e.e. aprenden mediante métodos adecuados para los niños sin n.e.e., aunque se puedan hacer algunas modificaciones.
- ✓ Los alumnos con n.e.e. aprenden de forma significativa, son elementos activos en el proceso de aprendizaje, realizan aprendizajes significativos por sí mismos y cuentan con la mediación del profesor y otros alumnos para aprender.
- ✓ Las metodologías utilizadas son las constructivistas, las técnicas de trabajo cooperativo y aquellas que motivan adecuadamente al alumno.

Para la selección de materiales se tendrá en cuenta:

- ✓ Seleccionar materiales que, siendo útiles para los alumnos con n.e.e., resulten válidos para el resto de los alumnos.
- ✓ Seleccionar materiales específicos para alumnos con n.e.e.
- ✓ Adaptar materiales para alumnos con n.e.e.

Respecto a los espacios y tiempos se deberá:

- ✓ Proponer modificaciones para eliminar las barreras arquitectónicas del centro escolar.
- ✓ Instalar indicadores para facilitar la localización de espacios y la orientación de alumnos.

- ✓ Distribuir los espacios y aulas para los distintos grupos y designar espacios para apoyos específicos fuera del aula, así como distribuir el tiempo y los horarios para estos apoyos.

El agrupamiento de los alumnos debe regirse por el principio de flexibilidad y, además en el proyecto se debe incorporar los criterios por los que se adscribirán los alumnos a los grupos.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?-

Respecto al *qué* evaluar, habrá que hacer matizaciones a los criterios del currículo oficial en función de las peculiaridades del contexto, y se deberán elaborar los criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

Respecto al *cómo* evaluar, habrá que determinar los procedimientos más idóneos para evaluar a los alumnos con n.e.e., determinar las responsabilidades respecto a la detección de las n.e.e. y establecer los criterios para solicitar un dictamen de escolarización al equipo psicopedagógico. Así mismo, habrá que arbitrar procedimientos para evaluar el contexto educativo en función de las n.e.e. y establecer criterios para dar información a los padres y recibir información de éstos.

Respecto al *cuándo* evaluar, se determinarán los procedimientos de promoción de los alumnos con n.e.e. de acuerdo con la normativa vigente, aplicando una serie de criterios como los siguientes:

- ✓ Nivel de interacción y adaptación social del alumno al grupo.
- ✓ Nivel de consecución de los aprendizajes considerados esenciales para el alumno.
- ✓ Grado de significatividad de las adaptaciones curriculares del alumno.
- ✓ La permanencia en un ciclo por un tiempo superior al establecido depende de que el alumno tenga adaptaciones curriculares significativas.

Medidas de respuesta a la diversidad.- Se centran fundamentalmente en los siguientes aspectos: organización de los recursos personales y materiales, optatividad, diversificación curricular y programas de orientación.

Respecto a la organización de recursos personales y materiales, se tenderá a:

- ✓ Facilitar la incorporación de los profesionales que constituyen los apoyos internos y externos del centro a su estructura organizativa.
- ✓ Establecer mecanismos de colaboración entre los equipos de apoyo y los profesores del centro.
- ✓ Determinar las funciones y responsabilidades de los profesionales de apoyo: quién y a qué alumnos se les va a dar una atención directa o indirecta.
- ✓ Determinar los criterios generales para decidir la modalidad de apoyo (apoyo previo, apoyo durante la actividad del aula, apoyo posterior).

La optatividad y diversificación curricular son medidas que se aplican en la enseñanza secundaria obligatoria y que permiten:

- ✓ El aprendizaje de determinados contenidos de manera global y funcional.
- ✓ Favorecer la transición a la vida adulta.
- ✓ Realizar una evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Confeccionar los horarios teniendo en cuenta los apoyos necesarios.

Medidas similares de adaptación se tendrán que contemplar en la programación de aula, pero a un nivel mucho más concreto.

10.3. La evaluación del proyecto curricular de centro

La evaluación del proyecto curricular debe tener en cuenta los siguientes principios (Escudero et al., 1997):

- ✓ La evaluación supone introducir elementos de incertidumbre, de hacer visible, explicable y cuestionable lo que pasa, y adoptar un compromiso para su transformación y mejora.
- ✓ La evaluación debe incluir una valoración conjunta de cómo funciona lo planificado, y proponer y decidir qué nuevas acciones nos comprometemos a poner en marcha en el futuro.
- ✓ La evaluación no debe entenderse como un momento puntual o final, sino como algo que atraviesa y está presente en el propio discurrir de los centros y de las aulas.
- ✓ La evaluación debe entenderse como una autoevaluación del centro. Esta manera de entenderla supone la asunción de ciertos compromisos y responsabilidades, sus correspondientes tiempos y procedimientos para proporcionar a la institución, a los profesores, alumnos y comunidad escolar una oportunidad para conocer y reconstruir lo que está sucediendo. La evaluación tiene su propia justificación como proceso interno, si bien no debe ser excluyente de otras modalidades de evaluación externa. Las evaluaciones deben ser un instrumento para el cambio curricular y vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y del centro, contribuyendo a la solución de problemas que el quehacer y las aspiraciones educativas van planteando en su devenir.
- ✓ La evaluación presenta numerosas dimensiones y facetas. La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos no es independiente de la evaluación del proceso de enseñanza, de modo que la primera bien podría convertirse en autorregulación del proceso de enseñanza y en criterio para decidir si es necesario reformular el diseño y la programación realizada. La evaluación no debe limitarse a la actividad y resultados de los alumnos, sino que debe versar sobre todos los aspectos relacionados con los procesos educativos puestos en juego: la propia actividad docente, la planificación de proyectos curriculares, el funcionamiento de los equipos docentes, etc. La evaluación ha de centrarse en el impacto que la puesta en práctica ha tenido en el aprendizaje de los alumnos, actitudes, capacidad organizativa, etc. y, además, en la mejora de habilidades profesionales del profesorado y en el desarrollo institucional.

A la evaluación interna del centro hay que añadir la evaluación externa del mismo. La necesidad de una evaluación externa al centro viene justificada tanto para asegurar la igualdad (misma calidad educativa) de los ciudadanos en la educación, acentuada si los centros gozan de un grado de descentralización y autonomía considerable, como para aportar los recursos y apoyos necesarios a aquellos centros que no están ofreciendo un entorno parecido o para compensar en la medida de lo posible las desigualdades o discriminaciones sociales. La evaluación externa puede servir para que la Administración educativa adopte las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. Dar cuenta del funcionamiento de los centros debe contribuir a enriquecer el debate público de la comunidad sobre el sistema educativo (Escudero, 1997).

Se puede contraponer la evaluación externa a la interna, con efectos clarificadores ; pero, sería simplista verlo como una dicotomía ya que puede haber una complementariedad en ambas (Escudero, 1997).

Diferencias entre la evaluación externa y la evaluación interna (Escudero et al., 1997).

| Dimensiones | Evaluación externa | Autoevaluación por el Centro y equipos docentes |
|-------------------------------|---|--|
| Propósito | Certificar comparativamente la eficacia de un centro. Importa los resultados formalmente establecidos. | Mejorar internamente el funcionamiento del programa desarrollado. Orientada a los procesos internos: Autorrevisión/diagnóstico. |
| Formas/roles | Evaluación sumativa. Perspectiva de “fidelidad” | Evaluación formativa. Perspectiva de proceso de desarrollo. |
| Finalidad | Determinar el grado en que se cumple lo oficialmente establecido, o factores que explican lo que sucede | Desarrollo del proyecto de centro. Dirigida a proporcionar información para introducir mejoras. |
| Metodología | Cuantitativa, medios estandarizados principalmente. Recogida de información limitada en el tiempo. | Cualitativa: etnográfica y procesual. Recogida de información frecuente y abierta. |
| Audiencia | Administración, potenciales clientes. | Personal y comunidad del centro |
| Principales cuestiones | ¿Qué resultados?, ¿qué coste?, ¿cuál es el grado de eficacia? | ¿Cómo se trabaja?, ¿qué necesidades tenemos? y ¿cómo mejorar? |

Un proyecto de innovación, desarrollado autónomamente por un centro escolar, que emplea como instrumento básico de mejora la autoevaluación formativa, necesita también de una evaluación sumativa que le sirva para demostrar tanto su mérito y su valor, como para defender su viabilidad frente a otros centros tradicionales. A su vez, una evaluación externa que pretenda contribuir a la mejora interna, debe orientarse a ofrecer a los profesores informaciones prácticas sobre el aprendizaje de los alumnos y proveer de medios e instrumentos para que la comunidad educativa escolar realice su propia autorrevisión.

BIBLIOGRAFÍA

- AFFECK, J.; MADGE, S.; ADAMS, A. y LOWENBRAUM, S. (1988): Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional children*. 54, 339-348.
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- ALONSO, J. (1987): *Enseñar a pensar. Perspectivas para la educación compensatoria*. M.E.C. CIDE.
- AMMERMAN, R. (1997): Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. *Siglo Cero*, 28 (2), 5-21.
- ANDERSON, G.L. and BARRERA, I. (1995): Critical constructivist research and special education. Expanding our lens on Social Reality and Exceptionality. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (3), 142-149.
- ARNÁIZ, P. (1996): Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), nº 164, 25-34.
- ARNÁIZ, P. y ILLÁN, N. (1996) : La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En Illán Romeu, N (coordinadora): *Didáctica y organización de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- AUDETTE, B. and ALGOZZINE, B. (1992) : Free and Appropriate Education for all students : Total Quality and the transformation of American Public Education. *RASE (Remedial and Special Education)*, 13 (6), 8-18.
- BAKER, J. (1995): Inclusion in Virginia: educational experiences of students with learning disabilities in one elementary school. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 116-123.
- BAKER, J. (1995): Inclusion in Washington: educational experiences of students with learning disabilities in one elementary school. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 155-162.
- BAKER, J. (1995): The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from five cases. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 163-180.
- BALBÁS, M^a J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: Ediciones PPU.
- BALBÁS, M^a J. (1997): El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno en Marcelo, C. y López, J. : *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 224-240.
- BARROSO (1991): *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- BARTOLOMÉ, M (1992): Investigación cualitativa en investigación: ¿Comprender o transformar? *Revista de investigación Educativa*, (20), 7-36.
- BAUDRILLARD, J. (1984): *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BAUDRILLARD, J. (1986): *Le système des objects*. Gallimard.
- BAUDRILLARD, J. (1970): *La société de consommation*. Demoël.
- BAUDRILLARD, J. (1972): *Per une critique de l'économie politique du signe*. Gallimard.
- BAUDRILLARD, J. (1973): *Le miroir de la production, ou l'illusion critique du materialisme historique*. Tournail, Casterman.

- BAUDRILLARD, J. (1976): *L'échange symbolique et la mort*. Gallimart.
- BAUMAN (1993): *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.
- BAUMAN (1995): *Life in fragments. Essays in postmodern moralities*. Oxford: Blackwell.
- BAUTISTA, R (1993): *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J.J. y FRIEND, M. (1989): Cooperative teaching: a model for general and special integration. *Rase (Remedial and Special Education)*, 10, (2), 17-22.
- BEAR, G. and PROCTOR, W. (1990): Impact of a full-time integrated program on the achievement of no handicapped and mildly handicapped children. *Exceptionality*, 1, 227-238.
- BELMONT, J.M. (1981): La investigación médico comportamental en torno al retraso mental. En Ellis, N.E: *Investigación en retraso mental. Panorama internacional*. San Sebastian: SIIS, 87-96.
- BENDER, W. N. and IKECHUKWU C. UKEJE (1.989): Instructional strategies in mainstream classrooms: prediction of the strategies teachers select. *RASE (Remedial and Special Education)*, 2 23-29.
- BENEDET, M.J. (1991): *Procesos cognitivos en la deficiencia mental. Concepto, evaluación y bases para la intervención*. Madrid: Pirámide.
- BERGER and YULE (1.987): Psychometric approaches. In Hogg, J. and Raynes, N.V. *Assessment in mental handicap. A guide to assessment, practices, tests, and checklist*. Londres: Croom Helm.
- BERSTEIN, D. A. and NIETZEL, M. T. (1980): *Introduction of clinical Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- BEST, S. and KELLER, D. (1992): *Postmodern theory. Critical interrogations*. The McMillan Press.
- BILLINGSLEY, B. S. and CROSS, L. H. (1991): Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 24 (4), 496-510.
- BLACKMEN, L. S. and LIN, A. (1984): Generalization training in the educable mentally retarded: Intelligence and its educability revisited. In Brooks, P.H.; Sperber, R. and McCauley, C. (Dirs.): *Learning and cognition in the mentally retarded*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 237-263.
- BLANCO et al. (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: M .E.C.
- BLAND, M, and HARRIS, G. (1991): Peer tutoring as part of collaborative teaching in chemistry. In Hinson, M.: *Teachers and Special Educational Needs*. Great in Britain: Longman, 89-96.
- BLANKENSHIP, C. (1985): Using curriculum-based assessment data to make instructional decisions. *Exceptional Children*, 52, 233-238.
- BLÁZQUEZ, F. (1991): La investigación acción. Métodos y técnicas de investigación cualitativa. En Sáenz, O.: *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción*. Alcoy: Marfil, 75-100.
- BLÁZQUEZ, F. (1994): La investigación en el aula. En Sáenz, O.: *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil, 455-480.
- BODGAN, R. and LUGELMASS, J. (1984): Case studies of mainstreaming: A symbolic interactionist approach to special schooling. In L. Barton and S. Tomlinson. *Special education and social interest*. London: Croom Helm, 173-191.

- BONILLA, G., CORRAL, I y ROCA, A. (1996): Apoyo externo: Panorama general. En Parrilla, A.: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Deusto: Ediciones Mensajero, 115-138.
- BRADY, M.P. and TAYLOR, R.D. (1989): Instructional consequences in mainstreamed middle school classes: reinforcement and corrections. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (2), 31-36.
- BRAGADO, C. (1994): *Terapia de conducta en la infancia: trastornos de ansiedad*. Madrid: Universidad Nacional a distancia y Fundación Universidad-Empresa.
- BREMANN, W. (1988): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI y MEC.
- BROWN, A.L. (1978): Knowing when, where, and how to remember: A problem in metacognition. In Glaser, R. *Advances in instructional psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C. and MURPHY, M.D. (1977): Maintenance and generalization of trained metanemonic awareness by educable retarded children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 24, 191-211.
- BRUININKS, R.H. y MCGREW, K.S. (1993): Utilización de instrumentos de conducta adaptativa en la investigación teórica y aplicada. En ICE Universidad de Deusto: *Discapacidad y conducta adaptativa*. Deusto: Ediciones Mensajero, 85-98.
- BRUNER, J. (1985): Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (ed.): *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: The National Society for Study of Education, 97-115.
- BRUNER, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge Harvard: University Press.
- BUENO, M. y TORO, S (1994): *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- BUENO, M. y VERDUGO, M.A. (1986): Deficiencia mental en Varios: *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- BUENO, M.; MOLINA, S y SEVA, A. (1990): *Deficiencia mental. Vol. I y II*. Barcelona: Espaxs.
- BURRELL y MORGAN (1979): *Sociological paradigms and organizational analysis*. Londres: Heinemann Educational Books.
- BYRNES, M. (1990): The regular education initiative debate: a view from the field. *Exceptional Children*, 56 (4), 345-349.
- CABADA, J. M. (1980): *La Educación Especial: situación actual y expectativas*. Madrid: Cincel.
- CACHINERO, A. (1989): Entrenamiento en estrategias cognitivas en sujetos con retraso mental. *Siglo Cero*, 122, 12-34.
- CADENAS, C.; ECHEITA, G. y GONZÁLEZ, M.A. (1993): *La organización del profesorado de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios*. Madrid: M.E.C. y C.N.R.E.E.
- CADENAS, C.; ECHEÍTA, G.; GONZÁLEZ, M^a A. y RODRÍGUEZ, V. (1990): *La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo en los centros de integración. Informe final*. Madrid: M.E.C

- CAMPLLONCH, J.M. (1983): Evaluación en retraso mental. En Fernández, R. *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide, 678-713.
- CARDONA, C. (1989): El asesoramiento consultivo, un modelo de intervención psicopedagógica en pro de la integración escolar. *Siglo Cero*, 125, 54-56.
- CARNINE, D. (1995): The professional context for collaboration and collaborative research. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (6), 368-371.
- CARNINE, D. (1990): Increasing the amount and quality of learning thought direct instruction: Implication for mathematics. In *The regular education initiative. Alternative perspective on concepts, issues and models*. Sycamore: Publishing Company, 163-175.
- CARRASCOSA, M.; RODRÍGUEZ, F.; SABATÉ, J. y VERDUGO, M. (1991): Evaluación II. La evaluación de la situación de enseñanza-aprendizaje, en C.N.R.E.E. *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Madrid: M.E.C. y C.N.R.E.E.
- CARRIER, J. (1983): Making the social in educational knowledge: the case of learning disability theory. *American Journal of Sociology*, 88, 948-974.
- CARROBLES, J.A. (1985a): El modelo conductual o del aprendizaje social. Enfoques y aplicaciones. En Carrobles, J.A. *Análisis y modificación de conducta II*. Madrid: UNED, 77-107.
- CARROBLES, J.A. (1985b): Paradigmas o modelos sobre anormalidades psicológicas. El modelo médico o fisiológico, el modelo psicodinámico, el modelo fenomenológico o humanista y el modelo estadístico. En Carrobles, J.A. *Análisis y modificación de conducta II*. Madrid: UNED, 41-75.
- CARROBLES, J.A. (1985c): El modelo comunitario y la posibilidad de integración de diferentes modelos. El punto de vista ecléctico. En Carrobles, J.A. *Análisis y modificación de conducta II*. Madrid: UNED, 109-126.
- CASABO, E. (1987): El asesoramiento consultivo en el marco de la integración escolar. En Monereo, C. *Áreas de intervención del psicólogo en la integración escolar del alumno con necesidades educativas excepcionales*. Federación ECOM.
- CEBOLLADA, M^a D. y PABLO, C. (1986): Centros de Recursos. En Varios: *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE, 178-188.
- CHALFANT, J.C. and VAN DUSEN PYSH, M. (1989): Teacher assistance teams: Five descriptive studies on 96 teams. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (6), 49-58.
- CÍSCAR, C. y URÍA, M^a E. (1993): *Las intenciones de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- CÍSCAR, C. y URÍA, M^a E. (1993): *Los contenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Valencia: Nau Llibres.
- CÍSCAR, C. (1992): *El currículum como campo de proyección e intervención didáctica*. Valencia: Nau Llibres.
- CLIMENT y FERNÁNDEZ, M. (1989): La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funcionales. *Siglo Cero*, 125, 46-53.
- CNREE (1988): *La integración en el ciclo medio*. Madrid: M.E.C.
- CNREE (1988): *Las Adaptaciones curriculares y la Formación del Profesorado*. Madrid: M.E.C.
- CNREE (1989): *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid: M.E.C.

- CNREE (1990): *Evaluación del Programa de Integración. Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M.E.C.
- CNREE (1990): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencias motora*. Madrid: C.N.R.E.E. y M.E.C.
- CNREE (1990): *Las necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: M.E.C.
- CNREE (1991): *Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M.E.C.
- CNREE (1991): *El alumno con retraso mental*. Madrid: M.E.C. y C.N.R.E.E.
- CNREE (1991): *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo Superior de la E.G.B.* Madrid: MEC
- CNREE (1991): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid: M.E.C. y C.N.R.E.E.
- CNREE (1991): *Recursos Psicotécnicos y Bibliográficos para Equipos Interdisciplinares*. Madrid: M.E.C.
- CNREE (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: M.E.C.
- COLL, C et al. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COLL, C. (1986): *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD (Salamanca, España, 7-10 de junio de 1.994) (1995). *Informe final*. Madrid: UNESCO y MEC.
- CONNELLY, F.M. and CLANDININ, D.J. (1990): Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, 19 (5), 2-14.
- CONSTAS, M. (1992): Qualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Research Journal*, 29 (2), 253-266.
- COOPER, D.H. and SPEECE, D.L. (1990): Maintaining at risk children in regular education settings: initial effects of individual differences and classroom environments. *Exceptional Children*, 57 (2), 117-126.
- COULTER, D.L. (1996): Prevention as a form of support: Implications for the new definition. *Mental Retardation*, 34 (2), 108-116.
- CORTÁZAR, A. (1990): El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. En Varios: *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- COULON, A. (1988): *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- COULON, A. (1993): *Etnometodología y Educación*. Madrid: Paidós.
- CROMWEL, R.L. (1963): A social learning approach to mental retardation. En Ellis, N .R. *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. McGraw-Hill, 41-91.

- CUOMO, N. (1994): La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza? Madrid: Visor.
- DAS, J.P. (1990): Posibilidades de la enseñanza correctiva en niños deficientes mentales. En Bueno, Molina y Seva: *Deficiencia mental*. Barcelona: Espaxs. Vol II, 55-77.
- DAS, J. P. (1996): Más allá de una escala unidimensional para la evaluación de la inteligencia. En Molina, S. y Fandos, M.: *Educación cognitiva I*. Alcoy: Marfil, 77-92.
- DAVIDOF, V.V. (1995): The influence of L.S. Vygotsky on education theory, research and practices. *Educational Research*, 24 (3), 12-21.
- DAVIS, W.E. (1990): Broad perspectives on the regular education initiatives: response to Byrnes. *Exceptional Children*, 56 (4), 349-351.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994): Necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 25 (6), 5-15.
- De MIGUEL, M. (1989): *Metodología de investigación participante y desarrollo comunitario*. Jornadas de Educación Permanente. Gijón: UNED.
- DENO, S. (1987): Curriculum based measurement. *Teaching Exceptional Children*, 20, 41.
- DENO, S. (1989) Curriculum-based measurement and alternative special education service: A fundamental and direct relationship. In Shinn M. *Curriculum based measurement. Assessing special children*. Nueva York: Guilford.
- DENO, S.; RUYAMA, G.; ESPIN CH. and COHEN, C. (1990): Educating students with mild disabilities in general education classrooms Minnesota alternatives. *Exceptional Children*, 57 (2), 150-161.
- DENO, S.L. (1990): Individual differences and individual difference: the essential difference of special education. *The Journal of Special Education*, 24 (2), 160-184.
- DENZIN, N.K. (1978): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw- Hill.
- DENZIN, N.K. (1991): *Images of postmodern society: social theory and contemporary cinema*. New York: SAGE.
- DESHLER, D. and SCHUMAKER, J.B. (1988): An instructional model for teaching students how to learn. In Graden, Zins and Curtis (de.), *Alternative education delivery systems: Enhancing instructional options for all students*. Washington, D.C.: National Association for School Psychologists, 374-395
- DÍAZ, M. J. y BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DIXON, R. and CARNINE, D. (1994): Ideologies, practices and their implications for special education. *The Journal of Special Education*, 28, 356-367.
- DONMOYER, R. (1990): Generalizability and the single case study In E.W. Eisner and A. Peskin. *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press, 175-200.
- DOSIL, A. (1986): *Evaluación del potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento*. Madrid: CIDE.

- DYER, C. (1989): "Which support"? : an examination of term". In M Hinson (eds.): *Teacher and Special Educational Needs*. Essex: Longman, 58-67.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIS, N.R. (1963): The stimulus trace and behavioral inadequacy. In Ellis, N.R. *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. McGraw Hill, 134-158.
- ELLIS, N.R. (1970): Memory processes in retardates and normal: theoretical and empirical considerations. In Ellis; N.R. *International review of research in mental retardation*. Academic Press, 1-32.
- ENGLERT, C.S. and TARRANT, K, L. (1995): Creating collaborative cultures for educational change. *RASE (Remedial and Special Education)* ,16 (6), 325-336.
- ESCOIN, J. (1987): El ordenador al servicio de la integración escolar y social de personas con gran discapacidad física. En Monereo, C. *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas especiales*. Federación Ecom.
- ESCUDERO, J.M. (1987): La investigación en la acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Innovación e investigación educativa*, 13, 5-39.
- ESCUDERO, J.M. (1990): El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración. En Gairín, J. y Antúnez, S. *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU, 227-286.
- ESCUDERO, J.M. (1990a): Tendencias actuales de la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*. 2, 3-24.
- ESCUDERO, J.M. (1991): Formación centrada en la escuela. En López, J. y Bermejo, B. *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Universidad de Sevilla: GID, 7-36.
- ESCUDERO, J.M. (1995): La evaluación del proyecto educativo de centro: qué evaluar y cómo hacerlo. *Aula de Innovación educativa*, 38, 41-47.
- ESCUDERO, J.M. (1996): La evaluación del proyecto de centro. En Illán, N. *Didáctica y organización de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- ESCUDERO, J.M. (1996): Los servicios de orientación en la educación cognitiva dentro de la reforma del sistema educativo. En Molina, S. y Fandos, M. *Educación Cognitiva I*. Zaragoza: MIRA Editores, 329-334.
- ESCUDERO, J.M. y BOLÍVAR, A. (1994): Inovação e Formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola. En Amiguiño, A. y Canário, R. *Escolas e Mudança: O papel dos centros de Formação*. Lisboa: Educa, 97-156.
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M^a. T. (1994): *Profesores y escuelas ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- ESCUDERO, J.M. et al. (1995): *La diseminación y el desarrollo inicial de la LOGSE: un estudio evaluativo*. Madrid: CIDE.
- ESCUDERO, J.M. (1994): La elaboración del Proyecto de Centro: ¿Una posibilidad para la mejora de la educación? *Comunidad Educativa*, 215, 20-30.
- ESCUDERO J.M. y MORENO, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación.

- ESCUADERO, J.M. y LÓPEZ, J. (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo.
- ESCUADERO, J.M. (1997): *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- ESTEBAN, L. y LÁZARO, L.M. (1985): Historia de la Educación de los deficientes mentales. En *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid: Santillana, 1.100-1.103.
- EWERT, G.D. (1991): Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, 61, 345-378.
- FEIXAS, G. y MIRO, M^a T. (1993): Aproximación a la psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos. Barcelona: Paidós.
- FERGUSON, D.L. (1993). Something a little out of the ordinary: Reflections on becoming and interpretivist research in special education. *Remedial and Special Education*, 14 (4), 35-43.
- FERGUSON, D.L. (1995): Celebrating Diversity. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (4), 199-202.
- FERGUSON, P.M. (1987): The social construction of mental retardation. *Social Policy*, 18 (1), 51-56.
- FERNÁNDEZ, R (1993) Técnicas de evaluación ambiental. En Fernández, R. *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Pirámide, 443-472.
- FERNÁNDEZ, R. (1983): Perspectivas históricas de la Evaluación conductual. En Fernández, R. *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide, 44-46.
- FERNÁNDEZ, R. (1993): Valoración de programas. En Fernández, R. *Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Pirámide, 473-503.
- FERNÁNDEZ, R. (1993): *TOMO I: Introducción a la evaluación psicológica I. TOMO II: Introducción a la evaluación psicológica II*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ, J. (1997): Teoría y práctica de la integración educativa. En Sánchez y Torres: *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ, G. (1993): *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.
- FEUERSTEIN, R y HOFFMAN, M (1992): *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Bruño.
- FEUERSTEIN, R. (1986): Programa de enriquecimiento instrumental. *Siglo Cero*, 106, 12-38.
- FEUERSTEIN, R. (1993): La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los programas de inteligencia. En Varios: *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- FEUERSTEIN, R. (1996): La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En Molina, S. y Fandos, M.: *Educación cognitiva I*. Alcoy: Marfil, 31-76.
- FIERRO, A (1988): La persona con retraso mental en Varios: *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M.E.C. Popular, 66-70.
- FIERRO, A. (1990): Los niños con retraso mental en Marchesi, Coll, Palacios: *Desarrollo psicológico III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza, 267-275.

- FIERRO, A. (1991): Las necesidades educativas especiales en la Reforma Educativa: El horizonte de la secundaria. *Siglo Cero*, 135, 12-22.
- FIERRO, A. (1988): *Psicología clínica*. Madrid: Pirámide.
- FISCHER, M.A. and ZEAMEN, D. (1973): An attention-retention theory of retardate discrimination learning. In Ellis, N.R. *International review of research in mental retardation*, Academic Press, 6.
- FLAX (1990): *Thinking fragments*. Berkeley: University of California Press.
- FALVEY, M.A. (1996): *Inclusive and heterogeneous schooling: assessment, curriculum and instruction*. Baltimore: Brookers.
- FORD, J., MONGON, D. and WHELAN, M. (1982): *Special education and social control: Invisible disasters*. London: Routledge and Kegan Paul.
- FORMAN, E.A. and McCORMICK, D. E. (1995): Discourse analysis. A sociocultural Perspective. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (3), 150-158.
- FORTES, A. (1994): Modelos de organización escolar. En Molina, S.: *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcoy: Marfil
- FORTES, A. (1994): Epistemología de la educación especial. En Molina, S.: *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Marfil, 17-32.
- FORTES RAMÍREZ, A. (1994): *Teoría y práctica de la Integración escolar: los límites de un éxito*. Málaga: Aljibe.
- FRANKLIN, B.M. (1996): *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- FRASER and NICKOLSON (1990): Social criticism without philosophy: an encounter between feminism and postmodernism. *Theory, culture and society*. 5 (2-3), 373-94.
- FUCHS, D. and FUCHS, L.S. (1994): Inclusive movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*. Vol. 60- 4. Pp. 294-309.
- FUCHS, L.S, FUCHS, D. and HAMLET, C.L (1989): Effects of Instrumental use of curriculum-based measurement to enhance instructional programs. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (2), 43-52.
- FUCHS, L.S, FUCHS, D., HAMLET, C.L. and ALLINDER, R.M. (1991): The contribution of skills analysis to curriculum-based measurement in spelling. *Exceptional Children*, 57 (5), 443-452.
- GADNER, H. (1985): *Frames of mind. The Theory of multiple intelligences*. Harper Collins.
- GAGIC, K.; RAMOS, S.; PÉREZ, C.; CATALÁ y MORA (1986): *Habla y audición. Método verbotal*. Valencia: Nau Llibres.
- GALLAGHER, J.J. (1976): The arced and profane use of labeling. *Mental Retardation*, 14, 2-3.
- GALLARDO, J.R. y GALLEGO, J.L. (1993): *Manual de Logopedia escolar: un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- GALLARDO, R. y GALLEGO, J.L. (1993): Hacia una nueva concepción de la Educación especial: las necesidades educativas especiales. En Gallardo, R. y Gallego, J.L. *Manual de Logopedia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Aljibe, 553-550.

- GARCÍA, E. (1986): Normalización e integración. En Mayor, J. et al.: *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya, 57-77.
- GARCÍA, E. (1988): El niño especial. En Mayor, J.: *Manual de educación Especial*. Madrid: Anaya, 196-218.
- GARCÍA, C. y ORCASITAS, J.R. (1987): Situación de la educación en España: el proceso de integración a revisión. *Interuniversitaria de Educación Especial*. 0, 5-18.
- GARCÍA, C. (1989): La propuesta curricular desde la aproximación “una escuela para todos”. *Educación Especial*, 5, 7-22.
- GARCÍA, C. (1990): Integración: implicaciones para la intervención educativa. Actas de las V Jornadas de Universidades y Educación Especial. Intervención en educación especial. Murcia: ICE, 47-67.
- GARCÍA, C. (1991): “Los servicios de apoyo a la integración escolar: orientar en una escuela para todos”. Trabajo presentado a la Conferencia Internacional de AISOP, Lisboa.
- GARCÍA, C. (1988): Profesionales de la Educación especial. En Mayor, J. *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB.
- GARCÍA, C. (1996): La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE .UU. *Siglo Cero*, 27, 164.
- GARCÍA, C. (COORD.) (1992): *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- GARRIDO, J (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE.
- GARRIDO, J. (1988): *Como programar en educación especial*. Madrid: Escuela Española.
- GATNER, A. and LIPSKY, D.K. (1987): *Beyond separate education quality education for all*. Baltimore: Paul Brookers Publishing.
- GATNER, A. and LIPSK, D.K. (1987): Beyond special education. Toward a quality system for all student. *Harvard Educational Review*, 57, 367-395.
- GERBER, M. (1994): Postmodernism in special education. *The Journal of Special Education*, 28, 368-378.
- GERBER, M. (1995): Inclusion at the high-water mark? Some thoughts on Zigmond and Baker’s case studies of inclusive educational programs. *The Journal of Special Education*. Vol. 29 (2), 181-191.
- GERSTEN, R. and WOODWARD, J. (1990): Rethinking the regular education initiative: Focus on the classroom teacher. *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (3), 7-16.
- GERSTEN, R.; DARCH, C.; DAVIS, G. and GEORGE, N. (1991): Apprenticeship and intensive training of consulting teachers: A naturalistic study. *Exceptional Children*, 57 (3), 226-236.
- GERSTEN, R.; MORVANT, M. and BRENGELMAN, S. (1995): Close to the classroom is close to the bone: Coaching as a means to translate research into classroom practice. *Exceptional Children*, 62 (1), 52-66.

- GIANGRECO, M.; DENNIS, R.E.; EDELMAN, S.W. and CLONINGER, C.J. (1994): Dressing your IEPs for the general education climate. Analysis of IEP goals and objectives for students with multiple disabilities. *RASE (Remedial and Special Education)*, 15 (5), 288-296.
- GICKLING, E.E. (1981): Curriculum-based assessment. En Tucker, J.A. *Non-test based assessment. A training module*. Minneapolis: National School Psychology In-service Training Network, University of Minnesota.
- GICKLING, E.E. and THOMPSON, V. (1985): A personal view of curriculum-based assessment. *Exceptional Children*, 52, 205-218.
- GIMENO, A. (1988): Metacognición y deficiencia mental. En Mayor, J: *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GINÉ, CL. y RUÍZ, R. (1990): Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro. En Marchesi, A; Coll, C. y Palacios, J.: *Desarrollo Psicológico y Educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- GINÉ, C. y FERNÁNDEZ, M. (1989): La intervención psicopedagógica, elementos conceptuales y funcionales. *Siglo Cero*, 125, 46-53.
- GINÉ, C. y FONT, J. (1996): Evaluación de centros de educación especial. *Siglo Cero*, 27, 164.
- GLATTHORN, A.A. (1990): Cooperative professional development: Facilitating the growth of special education teacher and the classroom teacher. *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (3), 29-34.
- GLOMB, N.K. and MORGAN, D.P. (1991): Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25 (2), 221-235.
- GOETZ, L. and SAILOR, W. (1990): Much ado about babies, murky bathwater, and trickle-down politics: a reply to Kauffman. *The Journal of Special Education*, 24 (3), 334-339.
- GONZÁLEZ, D. (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Madrid: CEPE
- GRAHAN, S. and HARRIS, K.R. (1994): Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 275-289.
- GRAU, C. (1993): *La integración escolar del niño con neoplasias*. Barcelona: CEAC.
- GRAU, C. (1994): *Educación especial (integración escolar y necesidades educativas especiales)*. Valencia: Promolibro.
- GREENE, G., KOKASKA, C., ALBRIGHT, L. and BEACHAM-GREENE, C. (1988): *Instructional strategies for special education students in regular vocational classes: A preservice handbook*. Sacramento: Education Transition Center, ETC.
- GREENE, G., KOKASKA, C. and ALBRIGHT, L. (1989): Instructional strategies for special education students in vocational education. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 11 (2), 3-8.
- GREENE, G., KOKASKA, C., ALBRIGHT, L. and BEACHAM-GREENE, C. (1991): Instructional strategies for students with special needs in integrated vocational education settings. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 13 (2), 13-17.

- GRENSPAN, S. and GRANFIELD, J.M. (1992): Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of model of social competence. *American Journal of mental Retardation*, 96 (4), 442-453.
- GRESHAM, F.M. (1992): Estrategias para mejorar los resultados sociales de la integración: un ingrediente necesario para el éxito. *Siglo Cero*, 143, 42-54.
- GUERRA, S (1988): *La integración interdisciplinar del deficiente*. Barcelona: CEAC.
- GUERRERO; J.F. (1991): *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amarú.
- GUERRERO, J. F. (1995): *La educación especial o el drama pirandelliano de una disciplina en busca de identidad*. Málaga: Universidad de Málaga / Debates.
- GUIDDENS, A. (1990): *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- GUILLEN LOREN, J. M. (1986): Equipos multiprofesionales. En Varios: *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE, 193-210.
- HABERMAS, J. (1971): *Knowledge and Human interest*. Boston: Beacon.
- HABERMAS, J. (1974): *Theory and practice*. Boston: Beacon.
- HABERMAS, J. (1975): *Legitimation crisis*. Boston: Beacon.
- HABERMAS, J. (1984): *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and rationalization of society*. Boston: Beacon.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1988): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1989): *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico*. Madrid:Taurus.
- HAGEN, J. H.; GRAIG, R.; BARDAY y SCHEWERHELM, B. (1984): El desarrollo cognitivo del niño con problemas de aprendizaje. En Ellis, N.E. *Investigación en retraso mental. Panorama Internacional*. San Sebastian: SIIS.
- HALL, B.L. and KASSAM, Y. (1988): Participatory research. In J.P. Keeves. *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Pergamon, 150-155.
- HALLENBECK, M. and McMASTER, D. (1991): Disability for Regular Education Students. *Teaching Exceptional Children*, 23 (3).
- HANKO, G. (1993): *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- HART, S. (1992): Evaluating support teaching. In T. Booth et al. *Curricula for diversity in education. Londres*. The Open University-Routledge, 105-13.
- HARRIS, K.R. and GRAHAM, S. (1994): Constructivism: Principles, Paradigms, and Integration. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 233-247.
- HARRIS, K.R. and PRESSLEY, M. (1991): The nature of cognitive strategy Instruction: Interactive Strategy Construction. *Exceptional Children*, 56 (5), 392-404.

- HARTER, S. and ZIGLER, E. (1974): The assessment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169-180.
- HARTMAN, W.T. (1992): State funding models for special education. *RASE (Remedial and Special Education)*, 13 (6), 47-58.
- HASSAN, I. (1971): *The dismemberment of Orpheus: toward a postmodern literature*. Oxford: Oxford University Press.
- HASSAN, I. (1980): *The right Promethean fire, imagination, science and culture change*. University of Illinois Press.
- HAYWOOD, H.C. and SWITZKY, H.N. (1974): Children's verbal abstracting: Effects of enriched input, age, and IQ. *American Journal of Mental Deficiency*, 78 (5), 556-565.
- HARDGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HEGARTHY, HODGSON y CLUNIES-ROSS (1988): *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- HEGARTHY, S. (1993): Cómo puede ayudar la escuela especial. En López, M. y Guerrero, J.F. *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- HESHUSIUS, L. (1982): At the heart of the advocacy dilemma: A mechanistic world view. *Exceptional children*, 49 (1), 461-465.
- HESHUSIUS, L. (1986): Paradigm shifts and special education: A response to Ulman and Rosenberg. *Exceptional children*, 52 (5), 461-465.
- HESHUSIUS, L. (1986): Pedagogy, special education, and live of young children. A critical and futuristic perspective. *Journal of Education*, 168, 25-38.
- HESHUSIUS, L. (1989): The Newtonian-mechanistic paradigm, special education, and contour of alternatives. An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (7), 403-415.
- HESHUSIUS, L. (1991): Curriculum based assessment and direct instructions: Critical reflections on fundamental assumptions. *Exceptional Children*, 57 (4), 315-328.
- HERNÁNDEZ, E. (1977): El apoyo a la diversidad: apoyo externo como asesoramiento curricular y organizativo. En Marcelo, C. y López, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- HEWARD, W.L. y ORLANSKY, M. D. (1992): *Programas de educación especial 1 y Programas de educación especial 2*. Barcelona: CEAC.
- HEWARD, W.L. y ORLANSKY, M.D. (1992): Claves de la educación especial. En *Programas de educación especial*. Tomo I. Barcelona: CEAC, 9-33.
- HEWARD, W.L. (1997): *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- HOUTCHEON (1989): *A poetics of postmodernism: History, theory, fiction*. New York and London: Routledge.
- HOWELL, K.W. and MOREHEAD, M.K. (1987): *Curriculum based evaluation for special and remedial education*. Columbus, Ohio: Merrill.
- HUNT, P. and GOETZ, L. (1997): Research on inclusive educational programs, practices, an outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31 (1), 3-29.

- HYSSSEN, A. (1984): Mapping the postmodern. *New German Critique*, 33.
- HYSSSEN, A. (1987): *After the Great Divide*. Indiana University Press.
- I.N.E.E. (1985): *Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual*. Madrid: I.N.E.E.
- IDOL, L. (1989): The resource/consulting teacher: An integrated model of service delivery. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (6), 38-48.
- IDOL, L. (1983): *Special educator's consultation handbook*. Maryland: Rockwille.
- ILLÁN, N (1996): *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- ILLÁN, N. y ARNÁIZ, P. (1996): La evolución histórica de la educación especial antecedentes y situación actual. En Illán, N. *Didáctica y organización de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- INGALLS, R. (1992): *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México: Manual Moderno.
- INHELDER, B. (1943): *Le diagnostic du raisonnement chez le débilés mentaux*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. (1995): *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescencet*. Paris: Press Universitaires de France.
- JACOB, E. (1990): Alternative approaches for studying naturally occurring human behavior and thought in special education research. *The Journal of Special Education*, 24 (2), 195-211.
- JAMENSON, F. (1991): *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Duke University Press.
- JAYANTHI, M.; NELSON, J.S.; SAWYER, V.; BURSUCK, W.D. and EPSTEIN, M.H. (1995). Homework-Communication problems among parents, classroom teachers, and special education teachers. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (2), 102-116.
- JEANNEY, R.E.; SNELL, M.E.; BEERS, M.K. and RAYNES, M. (1995): Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61 (5), 425-439.
- JENKINS, J.R., JEWELL, M., LEICESTER, N., JENKINS, L. and TROUTNER, N. (1991): Examining the research base of the regular education initiative: Efficacy studies and the adaptive learning environments models. *Journal of Learning disabilities*, 21, 29-55.
- JENKINS, J.R., JEWELL, M., LEICESTER, N., O'CONNOR, R.E., JENKINS, L. and TROUTNER, N. (1994): Accommodations for individual differences without classroom ability groups: An experimental in school restructuring. *Exceptional children*, 60, 344-358.
- JENKS, C. (1986): *What is postmodernism?* Londres: Academy.
- JENKS, C. (1992): *The postmodern reader*. Londres: Academy.
- JIMÉNEZ, F. (1994): Evaluación educativa tradicional. En Verdugo, M. A. *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- JITENDRA, A.K. and KAMEENUI, E.J. (1993): Dynamic Assessment as a Compensatory Assessment Aproche: a description and analysis. *RASE (Remedial and Special Education)*, 14 (5), 6-18.
- JONES, K.H. and BENDER, W.N. (1993): Utilization of paraprofessionals in Special Education: A review of literature. *RASE (Remedial and Special Education)*, 14 (1), 7-14.
- JORDAN, A. (1994): *Skills in colaborative classrooms consultation*. Londres: Routledge.
- KALGREN, D.W. and CLARIZIO, H.F. (1993): Categorial and programming changes in special education services. *Exceptional Children*, 59 (6), 547-555.
- KARGE, B.D. ; McCLURE, M. and PATTON, P.L. (1995) : The success of collaboration resources programs for students with disabilities in grades 6 through 8. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (2), 79-89.
- KAUFFMAN, J.M. (1989): The regular Education initiative as Reagan- Bush Education Policy: A trickle -Down theory of education of hard-to beach. *The Journal of Special Education*. 23 (3), 256-278.
- KAUFFMAN, J.M. and HALLAHAM, D.P. (1990): What we want for children: a rejoinder to REI proponents. *The Journal of Special Education*, 24 (3), 340-345.
- KAUFFMAN, J.M. and PULLEN, P.L. (1989): An historical perspective: A personal perspective on our history of service to mildly handicapped and at-risk students. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (6), 12-14.
- KAUFFMAN, J.M.; KAMENUUI, E.J.; BIRMAN, B. and DANIELSON, L. (1990) : Special education and the process of change : victim or master of educational reform ? *Exceptional Children*, 57 (2), 109-115.
- KAUFFMANN, J.M. (1993): How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60 (1), 6-16.
- KAUFMAN, J. M. and HALLAHAN, D. P. (EDS) (1995): *The illusion of Full Inclusion: A compressive critique of current Special education*. Band Wagon. Austin, TX: Pro- De.
- KAZDIN, A.E. (1983): *Historia de la modificación de conducta*. Desclée de Brouwer.
- KLOSKA, T. (1992): El enfoque de la escuela global. *Siglo Cero*, 143, 12-22.
- KOKASKA, C. and BROLIN, D. (1985): *Career Education for Handicapped individuals*. Merrill.
- KRONICK, D. (1990): Holism and empiricism as complementary paradigms. *Journal of Learning Disabilities*, 23, (5) 8-10.
- KRUGER, L.J.; STRUZZIERO, J. WATTS, R. and VACCA, D. (1995): The relationship between organizational support and satisfaction with teacher assistance teams. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (4), 203-211.
- LABRADOR, F.J.; CRUZADO, A. y MUÑOZ, M. (1993): *Manual de técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- LALLY, M. and NETTELBECK, T. (1977): Intelligence, reaction time and inspection time. *American Journal of mental deficiency*. 82, 273-281.
- LANGIONE, J. (1990): *Teaching students with mild and moderate learning problems*. Boston: Allyn and Bacon.

- LATHER, P. (1992): Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31 (2), 88-89.
- LEVINE, PH. and EDGAR, E. (1994): Respondent agreement in follow-up studies of graduates of special and regular education programs. *Exceptional Children*. 60 (4), 334-343.
- LEWIS, V. (1991): *Desarrollo y déficit: ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Madrid: Paidós M.E.C.
- LINCOLN, Y.S. and GUBA, E.G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Newbury Park CA: Sage.
- LINDSLEY, O. (1990): Precision teaching: by teachers for children. *Teaching Exceptional Children*, 22 (3), 10-15.
- LLOYD, J.W. and BLANDFORD, B.J. (1991): Assessment for instruction en Swanson, H.L.: *Handbook on the assessment of learning disabilities: theory, research and practice*. Austin:PRO-DE, 45-58.
- LÓPEZ, M. (1993): La integración escolar, otro modo de entender la cultura. En López, M. y Guerrero, J.F. *Lecturas sobre integración escolar y social*. Madrid: Paidós.
- LÓPEZ, M. y GUERRERO, J.F. (1993): *Lecturas sobre integración escolar y social*. Madrid: Paidós.
- LOUCKS-HORSLEY, S. and ROODY, D. (1990): Using what is known about change to inform the regular education initiative. *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (3), 51-56.
- LOVITT, L. (1982): What does the direct in directive teacher means? *The Directive Teacher*, 4 (1), 24-27.
- LOVITT, T.; FISTER, S., FRESTON, J., KEMP, K., MOORE, R., SCHROEDER, B. and BAVERNSCHMIDT, M. (1990): Using precision teaching techniques: translating research. *Teaching Exceptional Children*, 22 (3), 16-19.
- LUCKASSON, R.; SCHALOCK, R.L.; SNELL, M.E. and SPITALNIK, D.M. (1996): The 1.992 AAMR definition and preschool children: Response from the Committee on terminology and classification. *Mental Retardation*, 247-253.
- LURIA, A. R. y TSVETKOVA, L.S. (1987): *Recuperación de los aprendizajes básicos (Neuropsicología y Pedagogía)*. Núñez Editor.
- LYNCH, E.W. and LEWIS, R.B. (1992): Educational services for children with chronic illnesses: Perspectives of educators and families. *Exceptional Children*, 59 (3), 210-220.
- LYOTARD, J.F. (1973): *Des dispositifs pulsionelles*. Paris: Union general d' Éditions de minuit.
- LYOTARD, J.F. (1974): *Economie libidinal*. Paris: Éditions de minuit.
- LYOTARD, J.F. (1979): *La condition postmoderne*. Paris: Éditions de minuit.
- McLAUGHLIN, M. (1995): Defining special education: a response to Zigmond and Baker. *The Journal of Special education*, 29 (2), 200-208.
- MADDEN, N.A.; SLAVIN, R.E.; KARWEIT, N.L.; DOLAN, L.J. and WASIK; B.A. (1993) : Success for all : Longitudinal effects of restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30, 123-148.
- MALLORY, B.L. and NEW, R.S. (1994): Social constructivist theory: and principles of inclusion: Challenges for early childhood special education. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 322-337.

- MALOUF, D.B. and SCHILLER, E.P. (1995): Practice and research in special education. *Exceptional Children*, 61(5), 414-424.
- MANNING, LILIANNE (1992): *Introducción a la neuropsicología clásica y cognitiva del lenguaje. Teoría, evaluación y rehabilitación de la afasia*. Madrid: Trotta.
- MANSET, G. and SEMMEL, M. (1997): Are inclusive programs for students with disabilities effective? a comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31 (2), 155-180.
- MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1990): Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J.: *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, COLL y PALACIOS (1990): *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- MARINA, J.A (1996): *Teoría de la inteligencia creadora*. Madrid: Anagrama.
- MARINA, J.A. (1994). *Elogio y refutación del ingenio*. Madrid: Anagrama.
- MARINA, J.A. (1995): *Ética para náufragos*. Madrid: Anagrama.
- MARINA, J.A. (1997): *El laberinto sentimental*. Madrid: Anagrama.
- MARINA, J.A (1997): ¿Qué es la ultramodernidad ? *ABC Cultural*, 3 octubre, 62-63.
- MARINA, J.A (1.997): Crónicas de la ultramodernidad. *ABC Cultural*, 24 octubre, 62.
- MARINA, J.A (1997): El entusiasmo y el humor. *ABC Cultural*, 31 octubre, 62-63.
- MARSTON, D. (1989): A curriculum-based measurement approach to assessing academic performance: What is it and why do it? In Shim, M. (comp): *Curriculum based measurement. Assessing special children*. Nueva York: Guilford.
- MARSTON, D. and MAGNUSSON, P. (1985): Implementing curriculum based assessment in special and regular education settings. *Exceptional Children*, 52 (3), 266-272.
- MARTIN, E. (1995): Case studies on inclusion: worst fears realized. *The Journal of Special Education*. 29 (2), 192-199.
- MARTÍN, C. (1.994): Programas de desarrollo cognitivo. En Molina, S.: *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcoy: Marfil.
- MARTÍN, A.; CHACÓN, F. y MARTÍNEZ, M. (1993): *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.
- MARTÍN, P. (1988): El aula especial e integrada. En Mayor, J. *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya.
- MARTÍN, P. (1988): El currículo en educación especial. En Mayor, J. *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya.
- MARTORELL, M^aC. (1987): *Técnicas de evaluación psicológica. Vol. 1*. Valencia Promolibro.
- MASTERMAN, M (1979): The nature of a paradigm. In I. Lakatos and A. Musgrave. *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAYOR, J. (1988): Educación Especial. En Mayor, J. *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya, 7-31.
- MAYOR, J. (DIR.) (1988): *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya.

- MCINTOSH, R.; VAUGHN, SH.; HAAGER, D. and LEE, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*. 60 (3), 249-261.
- McLAUGHLIN, M.J. (1995): Defining special education: a response to Zigmond and Baker. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 200-208.
- McLESKEY, J.; SKIBA, R. and WILCOX, B. (1990) : Reform and special education : a mainstream perspective. *The Journal of Special Education*, 24 (3), 319-325.
- McPHAIL, J.C. (1995): Phenomenology as philosophy and method. Applications to ways of doing Special Education. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (3), 159-177.
- MEC (1989): *Diseño curricular base: educación primaria*. Madrid: M.E.C.
- MEC (1989): Las necesidades educativas especiales en el nuevo currículo. *Siglo Cero*, 124.
- MEC (1992): *La reforma educativa y los centros específicos de educación especial*. Madrid: M.E.C.
- MEC (1992): Adaptaciones curriculares. M.E.C. Proyecto Curricular Primaria.
- MEC (1992): *Proyecto curricular*. Madrid: M.E.C.
- MELTZER, L. and REID, D.K. (1994): New directions in the assessment of students with special needs: the shift toward a constructivist perspective. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 338-355.
- MENDEZ, F.X. y MACIÁ, D. (1991): *Modificación de conducta con niños y adolescentes. Libro de casos*. Madrid: Pirámide.
- MERCER, C.D.; JORDAN, L. and MILLER, S.P (1994): Implications of constructivism for teaching math to students with moderate to mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 290-306.
- MERCER, C., LANE, H., JORDAN, L., ALLSOPP, D. and EISELLE, M. (1996): Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings. *Remedial and Special Education*. 17 (4), 26-236.
- MERCER, J. (1992): The impact of changing paradigm of disability on mental retardation in the year 2.000. In L. Rowitz. *Mental retardation in the year 2.000*. New York: Springer-Verlag, 15-38.
- MEYEN, E. (1988): A commentary on special education. In Meyen, E. y Skrtic, T. *Exceptional children and youth*, 3^a ed. Denver: Love Publishing, 3-48.
- MEYEN, E. and SKRTIC, T.M, (1995): *Special Education and student disability: Traditional, emerging and alternative perspectives*. Denver: Love.
- MEYERS, J.; GELZHEISER, M. and YELICH, G. (1991): Do pull-in programs foster teacher collaboration? *RASE (Remedial and Special Education)*, 12 (2), 7-12.
- MILLER, L. (1990): The regular education initiative and school reform: lessons from the mainstream. *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (3), 17-22.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1993): Discapacidad y conducta adaptativa. Deuston: Mensajero.
- MIRAMONTES, O.F. (1990): Organizing for effective paraprofessional services in Special Education: A multilingual, multiethnic Instructional Service Team model. *RASE (Remedial and Special Education)*, 12 (1), 29-47.

- MISHLER, E.G. (1990): Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narratives studies. *Harvard Educational Review*. 60, 415-442.
- MOLINA, S (1990): Procesos cognitivos y aprendizaje en el niño deficiente mental. En Bueno, Molina y Seva. *Deficiencia mental II (Aspectos psicosociales)*. Barcelona: Espaxs.
- MOLINA, S (1993): *Programa para el desarrollo de estrategias básicas de aprendizaje*. Madrid: CEPE.
- MOLINA, S. (1988): Educación Especial integrada. En Varios: *Organización Escolar*. Madrid: Anaya.
- MOLINA, S. (1986): Sentido y límites de la Pedagogía Terapéutica. En *Enciclopedia temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE, 33-46.
- MOLINA, S. (1987): La integración en el aula: Programas de Desarrollo Individual. Barcelona: Graó.
- MOLINA, S. (1991): Proyecto curricular en educación especial. En Saenz, O: *Proyectos curriculares y de Investigación-Acción*. Alcoy: Marfil, 339-362.
- MOLINA, S. (1993): Programa para el desarrollo de la comprensión lectora. Madrid: CEPE.
- MOLINA, S. (1994) Deficiencia mental: niños con retraso mental. En Molina, S.: *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcoy: Marfil, 1.994, 365-381.
- MOLINA, S. (1994): Modelos curriculares adaptados. En Molina, S.: *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcoy: Marfil.
- MOLINA, S. (1994): *Bases psicopedagógicas de la educación Especial*. Alcoy: Marfil.
- MOLINA, S. (1994): *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- MOLINA, S. (1996): La pedagogía interactiva, una respuesta socialmente necesaria de educación para la diversidad. *Siglo Cero*, 27 (6), 33-38.
- MOLINA, S.; ARRÁIZ, A. y BERENGUER, M. J. (1990). *Registro acumulativo de las dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar*. Alcoy: Marfil.
- MOLINA, S. y ARRÁIZ, A. (1993): *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*. Madrid: Pirámide.
- MONEDERO, C. (1984): *Las dificultades del aprendizaje escolar. Una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Pirámide.
- MONEREO, C. (1987): *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la Integración Escolar del alumno con necesidades excepcionales*. Federación ECOM.
- MONEREO, C. (1988): *Integració educativa: sistemes y tècniques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- MONEREO FONT, C. (1988): Sistemas y modelos de Educación Especial en Varios: *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996): El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional constructivista. Madrid: Alianza.
- MONTERO, D. (1993): *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del I.C.A.P.* Deusto: Ediciones Mensajero.
- MORENO, J. M. (1997): Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada. En Marcelo, C. y López, J.: *Asesoramiento curricular y organizativo*. Barcelona: Ariel, 60-82.

- MORSINK, C.V. and LENK, L.I. (1992): The delivery of special education programs and services. *RASE (Remedial and Special Education)*, 13 (6), 33-43.
- MOSHMAN, D. (1982): Exogenous, endogenous and dialectal constructivism. *Developmental Review*, 2, 371-384.
- MURPHY, J. (1995): Insights on “the context of full inclusion” from a non-special educator. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 209-211.
- NELSON, C.M., RUTHERFORD, R.B. and WALKER, H.M. (1991): Do public schools have an obligation to serve troubled children and youth? *Exceptional Children*, 57 (5), 406-415.
- NETTELBECK, T. y BREWER, N. (1982): Estudios sobre retraso mental leve y la ejecución en el tiempo. En Ellis, N. R. *Investigación en retraso mental*. SIIS, 89-142.
- NIETO, J. M. (1996): Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En Illán, N. (coor.): *Didáctica y organización de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- NIETO, J. (1993): *Educación Primaria. Pautas para la elaboración del proyecto curricular de centro*. Madrid: CCS.
- NICKOLSON (1990): *Feminism/ postmodernism*. New York: Routledge.
- NOLET, V. and TINDAL, G. (1993): Special Education in Content Area Classes: Development of Model and Practical Procedures. *RASE (Remedial and Special Education)*, 14 (1), 36-48.
- O’HANLON, CH. (1991): Desarrollo profesional y fomento de la integración de los alumnos con n.e.e. a través de la investigación en la acción. En López, M. y Guerrero, J. F. : *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- ORTÍZ, M. C. (1996): De las necesidades educativas especiales a la inclusión. *Siglo Cero*, 27 (2), 164, 5-13.
- PALLISERA, M. (1996): *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: EUB.
- PALINCSAR, A.S.; WINN, J.; DAVID, Y.; SYNDER, B. and STEVENS, D. (1993): Approaches to strategic reading instruction reflecting different assumptions regarding teaching and learning. En Meltzer, L.J. *Strategy assessment and instruction for student with learning disabilities*. Austin: TX: PRO-DE, 247-270.
- PAMBLANCO, P. (1986): Programas de desarrollo individual. En *Enciclopedia Temática de la educación especial*. Alcoy: Marfil.
- PAOLUCCI-WHITCOMB, P. and NERVIN, A. (1985): Preparing consulting teachers through a collaborative approach between university faculty and field-based consulting teachers. *Teacher Education and Special Education*, 1985, (3), 132-143.
- PARRILLA, A. (1996): Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Deusto: Mensajero.
- PARRILLA, A. (1996): Apoyo interno: modelos y funciones. En Parrilla, A. *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Deusto: Mensajero, 81-114.
- PARRILLA, A. (1997): El profesor de apoyo como asesor: perspectivas de análisis. En Marcelo, C. y López, J.: *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- PARRILLA, A. (1992): El profesorado ante la integración escolar: investigación y formación. Madrid: Cincel.

- PATTON, J.R., CRONIN, M. and JAIRRELS, V. (1997): Curricular implications of transition. Life skills instruction as an integral part of transition education. *Remedial and Special Education*, 18, (5), 294-306.
- PAYKEL E.S. (COORD.) (1985): *Psicopatología de los trastornos afectivos*. Madrid: Pirámide.
- PEARPOINT, J. and FOREST, M. (1992): Foreword. In Stainback, S. and Stainback, W.: *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms (facilitating learning for all students)*. Baltimore: Paul Brokers, XV-XVIII.
- PECK, C.A. and FURMAN, G.C. (1992): Qualitative research in special education: an evaluative review. In R. Gaylor-Ross (eds): *Issues and research in special education, vol. 2*. New York: Teachers College Press, 1-42.
- PELECHANO, V. (1984): Modificación de conducta, técnicas en Varios: *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid: Diagonal Santillana. págs. 1.370-1.375.
- PELECHANO, V. (1988): *Del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico. Vol 1*. Valencia: Promolibro.
- PEÑA, J. (1994): *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.
- PÉREZ, A. (1997): Socialización y educación en la época postmoderna. En Goikoetxea, J. y García, J.: *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular, 45-65.
- PÉREZ, R. (1.994): *El curriculum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tau.
- PESHKIN, A. (1988): In research of subjectivity -one's own. *Educational Research*, 17, 17-22.
- PETERS, M.T. and HERON, T.E. (1993): When the best is not good enough: an examination of best practice. *The Journal of Special Education*, 26 (4), 371-385.
- PHILLIPS, D.C. (1990): Subjectivity and objectivity. An objective inquiry. In Eisner, E.W and Peshkin, A. (Eds.). *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press, 19-37.
- PIANTA, R.C. (1990): Widening the debate on educational reform: prevention as a viable alternative. *Exceptional Children*, 56 (4), 306-313.
- PINILLOS, J.L. (1997): *El corazón del laberinto. Crónica del fin de una época*. Barcelona: Espasa.
- POLKINGLIORNE, D.E. (1988): Narrative knowing and the human sciences. Albany: SUNY Press.
- POLSGROVE, L. and McNEIL, M. (1989): The consultation process: Research and Practice. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (1), 6-13.
- POPLIN, M.S. (1988): Holistic/constructive principles of the teaching/learning process: Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 401-416.
- PORTELLANO, J.A. (1992): *Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales*. Madrid: CEPE.
- PRIETO, M.D. (1989): *Modificabilidad cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruño.
- PUGACH, M.C. (1995): On the failure of imagination in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 29 (21), 212-223.
- PUGACH, M.C. and JONHSON, L.J. (1989): The challenge of implementing collaboration between general and special education. *Exceptional Children*, 56 (3), 232-235.

- PUGACH, M.C. (1990): The moral cost of retrenchment in special education. *The Journal of Special Education*, 24 (3), 326-333.
- PUIGDELLIVOL, I. (1997): *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.
- PULIDO, M^aJ. (1985): Educación Especial en *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid: Diagonal-Santillana, 746-749.
- PUTNAM, J.W.; SPIGAL, A.N. and BRUININKS, R.H. (1995): Future directions in education and inclusion of students with disabilities: A Delphi investigation. *Exceptional Children*, 61 (6), 533-576.
- RAGAN, P.E. (1993): Cooperative learning can work in residential care settings. *Teaching Exceptional Children*, 25 (2), 48-51.
- REID, D. K. (1988): Reflections on the pragmatics of a paradigm shift. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 417-420.
- REID, D.K. (1993): Another vision of visions and revisions. *Remedial and Special Education*. 14 (4), 16-25.
- REID, D.K.; KURKJIAN, C. and CARRUTHERS, S.S. (1994): Special education teachers interpret constructivist teaching. *RASE (Remedial and Special Education)*, 15 (5), 267-280.
- REID, D.K.; ROBINSON, S.J. and BUNSEN, T.D. (1995): Empiricism and beyond. Expanding the boundaries of special education. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (3), 131-141.
- RENZALIA, A. and HUTCHINS, M. (1988): Establishing vocational training programs for school age learners with moderate and severe disabilities. In Pueschel, S.M. *The young person with Down syndrome: Transition from adolescence to adulthood*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing.
- RESCHLY, D. (1987): Learning characteristics of mildly handicapped students: Implications for classification, placement and programming. In Wang, Reynolds y Walberg: *Handbook on special education -research and practice*. Pergamon Press, 35-58.
- REYNOLDS and BIRCH (1988): Adaptive mainstreaming. A primer for teachers and principals. 3^a ed. Londres: Longman.
- REYNOLDS, C.R. and FLETCHER-JANZEN, E. (1987): Ecological education for the handicapped. In Concise Encyclopedia of Special Education. John Wiley and Sons, 379-380.
- REYNOLDS, D. (1992): Escolarización eficaz de niños con necesidades educativas especiales. La investigación y sus implicaciones. *Siglo Cero*, 143, 24-32.
- REYNOLDS, M.C. (1989): An historical perspective: the delivery of special education to mildly disabled and at-risk students. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (6), 7-11.
- REYNOLDS, M.C. and WALBER, H.J. (1987): The necessary structuring of special and regular education. *Exceptional children*, 53, 391-398.
- REYNOLDS, M.C.; WANG, M.C. and WALBERG, H.J. (1992): The knowledge bases for special and general education. *RASE (Remedial and Special Education)*, 13 (5), 10-33.
- REYNOLDS, M.C. (1989): An historical perspective: the delivery of Special Education to mildly disabled and at-risk students. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (6), 7-11.

- REYNOLDS, W.H. and MILLER, K.L. (1985): Depression and learned helplessness in mentally retarded and nonmentally retarded adolescents: An initial investigation. *Applied research in mental retardation*, 6, 295-306.
- RICO VERCHER, M. (1986): Aulas de apoyo. En Varios: *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- RITZER, G. (1980): *Sociology. A multiple paradigm science*. Boston: Alley and Bacon.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROJEWSKI, J.W. and SCHELL, J.W. (1994): Cognitive apprenticeship for learners with Special Needs. An alternate framework for teaching and learning. *RASE (Remedial and Special Education)*, 15 (4), 234-243.
- ROSENSHINE (1986): Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43, 60-69.
- ROSENFELD and KURALT (1990): Best practices in curriculum-based assessment. In Thomas, A. y Grimes, J. (comps): *Best practices in school psychology-II*. Washington, D.C.: National Association of School Psychologist.
- RUÍZ, R. (1988): *Técnicas de individualización didáctica*. Madrid: Cincel.
- SAILOR, W. (1991): Special Education in the Restructured School. *RASE (Remedial and Special Education)*, 12 (6), 8-22.
- SAINZ, J. y MAYOR, J. (1988): Procesos cognitivos en los deficientes mentales en Mayor, J. *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya.
- SALVADOR, F. (1997): Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración. En Sánchez y Torres: *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, 45-67.
- SALVIA, J. and HUGHES, C. (1990): Curriculum based assessment. Testing what is taught. MacMillan.
- SALVIA, J. and YSELDYKE, J. (1988): Assessment in special and remedial education. 4ª ed. Boston: Houghton- Mifflin.
- SALVIA, J. y YSELDYKE, J.E. (1981): *Evaluación de la educación especial*. El Manual Moderno.
- SAMUDA, R.J.; KONG, S.L. ; CUMMINS, J. ; PASCUAL-LEONE, J. and LEWIS, J. (1989) : *Assessment and placement of minory students*. Lewiston, New York: C.J. Hogrefe and ISSP.
- SÁNCHEZ, A. y TORRES, J. A. (1997): *Educación especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional y Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ, A. (1987): La orientación en educación especial. *Siglo Cero*. Marzo-Abril, 24-27.
- SANDS, D.J.; ADAMS, L. and STOUT, D.M. (1995): A statewide exploration of the nature and use of curriculum in special education. *Excepcional Children*, 62 (1), 68-83.
- SANTOS, S. (1990): *Terapia de control cognitivo con niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- SCHALOCK, R.L. (1995): *Outcome-based evaluation*. Plenum Press.

- SCHALOCK, R.L. (1997): Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales. *Siglo Cero*, 28 (2), 23-35.
- SCHALOCK, R.L. (1997): Can the concept of quality of life make a difference? In Schalock, R.L. *Quality of life. Volume II: Application to persons with disabilities*. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.
- SCHULTE, A.C.; OSBORNE, S.S. and MCKINNEY (1990): Academic outcomes for students with learning disabilities in consultation and resource programs. *Exceptional Children*, 57 (2), 162-172.
- SCHUMAKER, J, DESHLER, D and MCKNIGHT, P (1991): Teaching routines for contents areas at the secondary nivel. In Stoner, Shinn and Walker (eds): *Interventions for achievement and behavior problems*. Washington, D.C.: National Association for School Psychologists, 374-395.
- SCHUMM, J.S. and VAUGHN, SH. (1991): Making adaptations for mainstreamed students: general classroom teachers' perspectives. *RASE (Remedial and Special Education)*, 12 (4), 18-25.
- SCHUMM, J.S. and VAUGHN, SH. (1995): Meaningful professional development in accommodating students with disabilities. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (6), 344-353.
- SCRUGGS, T. (1993): Special education and the problems of schooling. *Educational Theory*, 43, 433-47.
- SCRUGGS, T.E. and MASTROPIERI, M.A. (1994): The construction of scientific knowledge by students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 307-321.
- SCRUGGS, T. and MASTROPIERI, M. A. (1995): What makes special education special? Evaluating inclusion programs with the pass variables. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 224-233.
- SELFF, H.; BENNING, A.; MARSTON, D. and MAGNUSSON, D. (1991): Cooperative teaching project: A model for students at risk. *Exceptional Children*, 58 (1), 26-34.
- SEMMEL, M.I. and GERBER, M.M. (1990): If at first you don't succeed, bye, bye again; A response to general educators' view on the REI. *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (4), 53-59.
- SEMMEL, M.I.; ABERNATHY, T.V.; BUTERA, G. and LESAR, S. (1991): Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 58 (1), 9-24.
- SHAPIRO, E.S. (1990): An integrated model for curriculum-based assessment. *School Psychology Review*, 19 (3), 331-349.
- SHINM, R.M.; ROSENFELD, S. and KNUTSON, N. (1989): Curriculum-based assessment. A comparison of models. *School Psychology Review*, 18 (3), 299-316.
- SHOWERS, B. (1990): Aiming for superior classroom instruction for all children: A compressive staff development model. *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (3), 35-39.
- SIGMOND, S.B. (1987): *Radical analysis of special education: Focus on historical development and learning disabilities*. New York: Falmer.
- SILON, E.L. and HARTER, S. (1985): Assessment of perceived competence, motivational orientation and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*.

- SILVA, F. y LÓPEZ, C. (1993): Evaluaciones de las interacciones del sujeto con su ambiente. En Fernández, R. *Introducción a la Evaluación psicológica II*. Madrid: Pirámide, 413-442.
- SIMPSON, M. (1987): Self-imposed blindness: The scientific method in education. *Remedial and Special Education*, 8 (6), 31-37.
- SIMPSON, R.G. y EAVES, R.C. (1985): Do we need more qualitative research or more good research? A reaction to Stainback and Stainback. *Exceptional Children*, 51 (4), 324-329.
- SIMPSON, R.L.; WHELAN, R.J. and ZABEL, R.H. (1993): Special Personnel preparation in the 21st century: issues and strategies. *RASE (Remedial and Special Education)*, 14 (2), 7-22.
- SINDELAR, P. (1995): Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 234-244.
- SLAVIN, R., MADDEN, N.A., KARWEIT, N.L. LIVERMON, B.J. and DOLAN, L. (1990): Success for all: first outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal*, 27, 255-278.
- SKRTIC, T. (1991): *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: C.O. Love.
- SKRTIC, T.M. (1996): La crisis del conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En Franklin, B.M. *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares- Corredor.
- SKRTIC, TH. S.; SAILOR, W. and GEE, K. (1996): Voice, collaboration and inclusion. Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17 (3), 142-147.
- SKRTIC, TH. S. and SAILOR, W. (1996): School-linked services integration. Crisis and opportunity in the transition to postmodern society. *Remedial and Special Education*, 17 (5), 271-283.
- SKRTIC, TH. S. and SAILOR, W. (1996): School/Community partnerships and educational reform. Introduction to the topical issue. *Remedial and Special Education*, 17 (5), 267-283.
- SKRTIC, TH. S. (1991): The special education paradox: Equity as to way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61, 148-206.
- SLAVIN, R.E. (1990): General education under the regular education initiative: how much it change? *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (3), 40-49.
- SLEETER, C.E. (1987). Literacy, definitions of learning disabilities and social control. In B.M. Franklin (Eds.): *Learning disability: Dissenting essays*. Philadelphia: Falmer, 67-87.
- SMITH and NEISWOTH (1975): *The exceptional child: a functional approach*. Nueva York: McGraw Hill.
- SMITH, S.W. (1990): Individualized education programs (IEPs) in Special Education- from intent to acquiescence. *Exceptional Children*. 57 (1), 6-14.
- SOLTIS, J.F. (1990): The ethics of qualitative research, In E.W. Eisner and A. Peshkin (Eds.). *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press, 247-257.
- STAINBACK and STAINBACK (1984). Broadening the research perspective in special education. *Exceptional Children*, 50, 400-409.

- STAINBACK, S. and STAINBACK, W. (1992): Curriculum considerations in inclusive classrooms (facilitating learning for all students). Baltimore: Paul Brookes.
- STAINBACK, W. and STAINBACK, S. (1989): Un solo sistema una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- STAINBACK, W. and STAINBACK, S. (1990): *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul Brookes.
- STAINBACK, W. and STAINBACK, S. (1996). *Inclusion: A guide for education*. Baltimore: Brookes.
- STERNBERG, R.J. (1993): La inteligencia práctica en las escuelas: teoría, programa y evaluación. En Varios: *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- STERNBERG, R.J. (DIR.) (1988): *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- STERNBERG, R.J. (1996): Mitos, contramitos y verdades sobre la inteligencia humana. En Molina, S. y Fandos, M: *Educación cognitiva I*. Madrid: Marfil, 93-104.
- SUGAI, G. and FULLER, M. (1991): A decision model for social skills curriculum analysis. *RASE (Remedial and Special Education)*, 12 (4), 33-42.
- TATEYAMA-SNIEZEK, K.M. (1990): Cooperative learning: Does it improve the academic achievement of students with handicaps? *Exceptional Children*, 56 (5), 426-437.
- THOUSAND, J., ROSENBERG, R. and BISHOP, K. (1997): The evolution of secondary inclusion. *Remedial and Special Education*, 18 (5), 270-306.
- TINDAL G.A. and TAYLOR-PENDERGAST, S. J. (1989): A Taxonomy for objectively analyzing the consultation process. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (2), 6-16.
- TINDAL, G.H. and MARSTON, D.B. (1990): *Classroom-based assessment. Evaluating instructional outcomes*. Columbus, Ohio: Merrill.
- TINDAL, G.; SHINN, M.R. and RODDEN-NORD, K. (1990): Contextually based school consultation: influential variables. *Exceptional Children*, 56 (4), 324-336.
- TOLEDO, M. (1981): *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- TOMLINSON, S. (1982): *A sociology of special education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- TOMLINSON, S. (1988): Why Johnny can't read: Critical theory and special education. *European Journal of Special Needs Education*, 3 (1), 45-58.
- TOPPING, K. (1988): *The peer tutoring handbook. Promoting cooperative learning*. Brookline Books.
- TSVETKOVA, L.S. (1977): *Reeducación del lenguaje, lectura y escritura*. Barcelona: Fontanella.
- TURNURE, J.E. (1990): Individual differences and research pluralism. *The Journal of Special Education*, 24 (2), 185-194.
- UDVARI-SOLNER, A. and THOSAND, J. S. (1996): Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial and Special Education*, 17 (3), 182-192.
- ULMAN, J.D. and ROSENBERG, M.S. (1986): Science and superstition in special education. *Exceptional children*, 52 (5), 459-460.

- VILA, R.A. and THOUSAND, J. S. (EDS.) (1995): *Creating an inclusive school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO y M.E.C. (1994): Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 25 (6), nº156.
- UNIÓN NACIONAL DE PROFESORES (REINO UNIDO) (1992): La integración: algunas consideraciones prácticas. *Siglo Cero*, 143, 56-60.
- UPTON, G. (1992): Superar las dificultades del aprendizaje en la escuela. *Siglo Cero*, 143, 16-22.
- VAN REUSEN, A, BOS, C, SCHUMAKER, J. and DESHLER, D. (1987): *Motivating strategies curriculum: The education planning strategy*. Lawrence: Edge Enterprise.
- VARIOS (1984): *Experiencias de Integración escolar*. Madrid: Marsiega.
- VARIOS (1985): *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid: Diagonal Santillana.
- VARIOS (1988): *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M.E.C. y Popular.
- VARIOS (1993): *Discapacidad y conducta adaptativa*. Deusto: Mensajero.
- VARIOS (1994): *El niño y la escuela. Dificultades escolares*. Edt. Laertes.
- VÁZQUEZ, J. (1986): Legislación. En *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- VERDUGO, M.A (1994): Introducción a los modelos de evaluación. En Verdugo, M.A. *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo Veintiuno, 3-90.
- VERDUGO, M.A. (1994): El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25(3) nº 153, 5-24.
- VERDUGO, M.A. (1994): Evaluación educativa y evaluación basada en el currículum. En Verdugo, M.A. (dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo Veintiuno, 171-195.
- VERDUGO, M.A. (1994): Evaluación y clasificación. En Verdugo, M.A. *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo Veintiuno, 145-170.
- VERDUGO, M.A. (1994) Modelos de evaluación curricular. En Verdugo, M.A. *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo Veintiuno, 197-219.
- VERDUGO, M.A. (1994): *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- VERDUGO, M.A. (1990): *Programas conductuales alternativos para la educación de los deficientes mentales*. Madrid: MEPSA.
- VERDUGO, M.A. (1994): *Personas con discapacidad*. Madrid: Siglo XXI.
- VERNON, D., DESHLER, D. and SCHUMAKER, J. (1993): *The cooperative strategies series: The teamwork strategy*. Lawrence: Edge Enterprise.
- WANG, M.C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- WANG, M.C. AND ZOLLERS, N.J. (1990): Adaptive instruction: An alternative service delivery approach. *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (1), 7-21.
- WANG, M.C. and BIRCH, J.W. (1984): Comparison of a full-time mainstreaming program and a resource room approach. *Exceptional Children*, 5, 33-40.

- WANG, M.C., PEVERLY, S. and RANDOLPH, R. (1984): An investigation of the implementation and effects of a full-time mainstreaming program. *Remedial and Special Education*, 5 (6), 21-32.
- WANSART, W.L. (1995): Teaching as a way of knowing. Observing and responding to students' abilities. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (3), 166-177.
- WARNOCK, M (1990): Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 130.
- WARREN, S.F. and YODER, P.J. (1994): Communication and language intervention: why a constructivist approach is insufficient. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 248-258.
- WEISZ, J. (1982): Learned helplessness and the retarded child. In Zigler, E. and Balla, D. *Mental retardation: The developmental difference controversy*. Erlbaum: Hillsdale, 27-40.
- WEISZ, J.R.; YEATES, K.O. and ZIGLER, O. (1982): Piagetian evidence and the developmental difference controversy. En Zigler, E. and Balla, D. *Mental retardation: the developmental difference controversy*. New Jersey and London: L. E.A, 213-276
- WELCH, M.; RICHARDS, G.; OKADA, T.; RICHARDS, J. and PRESCOTT, S. (1995): A consultation and paraprofessional pull-in system of service delivery. *RASE (Remedial and Special Education)*, 16 (1), 16-28.
- WESSON, C.L. (1991): Curriculum -based measurement and two models of follow-up consultation. *Exceptional Children*, 57 (3), 246-256.
- WESSON, C. and MANDELL, C. (1989): Simulation. Promote understanding of handicapping conditions. *Teaching Exceptional Children*, 22 (1), 33-35.
- WEST, J.F. and IDOL, L. (1990): Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk student. *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (1), 22-31.
- WEST, R., YOUNG, K. and SPOONER, F. (1990): Precision teaching: an introduction. *Teaching Exceptional Children*, 22, 4-9.
- WHINNERY, K.W.; FUCHS, L.S. and FUCHS, D. (1991): General, Special, and Remedial Teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *RASE (Remedial and Special Education)*, 12 (4), 6-17.
- WIEDERHOLT, J.L. and CHAMBERLAIN, S.P. (1989): A critical analysis of resource programs. *RASE (Remedial and Special Education)*, 10 (6), 15-25.
- WILL, M.C. (1986): Educating children with learning problems. A shared responsibility. *Exceptional children*. 55 (2), 128-137.
- WILTON, K.R. and BOERSMAN, F.J. (1974): Conservation research with mentally retarded. In Ellis, N.R. (dir.): *International Review of research in mental retardation*, Academic Press, New York 7, 113-144.
- WINOGRAD, P.; PARIS, S. and BRIDGE, C. (1991): Improving the assessment of literacy. *The Reading Teacher*, 45, 108-116.
- WISNIEWSKI, L. and ALPER, S. (1994): Including students with severe disabilities in general education settings. Guidelines for change. *RASE (Remedial and Special Education)*. Vol. 15 (1), 4-13.

- WOLCOTT, H.F. (1990): On seeking - and rejecting - validity in qualitative research. In E. W. Eisner and A. Peshkin (Eds.). *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press, 121-152.
- WOODCOCK, R.W. Y MUÑOZ SANDOVAL, A. (1993): Conducta adaptativa y teoría de la inteligencia en *Discapacidad y conducta adaptativa*. Deusto: Ediciones Mensajero, 41-49.
- YORK, J. and VANDERCOOK, T. (1990): Strategies for achieving an integrated education for middle school students with severe disabilities. *RASE (Remedial and Special Education)*, 11 (5), 6-16.
- YORK-BARR, SCHULTZ, DOYLE, KRONBERG and CROSSET (1996): Inclusive schooling in St. Cloud. Perspectives on the process and people. *Remedial and Special Education*, 17 (2), 92-105.
- ZABALZA, M.A. (1996): Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En Parrilla, A. *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Deusto: Ediciones Mensajero, 21-80.
- ZABALZA, M.A. y ALBERTE, J.R. (1991): *Educación especial y formación de profesores*. Santiago: Tórculo.
- ZABALZA, M.A. (1995): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZACCAGNINI, J.L. y DELCAUX (1982): Psicología cognitiva y procesamiento de la información en Delcaux y Seoane: *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide.
- ZEAMAN, D. and HOUSE, B.J. (1963): The role of attention theory. In Ellis, N.R. *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*. McGraw-Hill.
- ZIGLER, E. and BALLA, (1982): *Mental retardation. The developmental-difference controversy*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ZIGMOND, N. and BAKER, M. (1990): Mainstream experiences for learning disabled students (project MELD): Preliminary report. *Exceptional Children*, 57, 176-185.
- ZIGMOND, N. and BAKER, M. (1994): Is the mainstream a more appropriate educational setting for randy? A case study of one student of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 108-117.
- ZIGMOND, N. (1995). An exploration of meaning and practice of special education in the contest of full inclusion of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 109-115.
- ZIGMOND, N. (1995). Inclusion in Pennsylvania: educational experiences of students with learning disabilities in one elementary school. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 124-132.
- ZIGMOND, N. (1995). Inclusion in Kansas: educational experiences of students with learning disabilities in one elementary school. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 144-154.
- ZIGMOND, N. and BAKER, M. (1995): Concluding comments: current and future practices in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 245-250.
- ZINS, J., CURTIS, M. GRADEN, J. and PONTI, C. (1989): *Helping Students succeed in the regular classroom*. Jossey-Bass Publisher.
- ZOLA, I.K. (1993): Disability statistics: What we count and what tells us. *Journal of Disability Policy Studies*, 4 (2), 9-39.