

UNED

estudios

Diseño y ejecución de planes, proyectos y adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad

Samuel Gento Palacios (*Coordinador*)

Mercedes Sánchez Sáinz

Sidi M. Lakhdar



ESTUDIOS DE LA UNED

*Diseño y ejecución de planes,
proyectos y adaptaciones
curriculares para el tratamiento
educativo de la diversidad*

SAMUEL GENTO PALACIOS
(Coordinador)

MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ
SIDI M. LAKHDAR

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

ESTUDIOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (0133092EU01A01)
DISEÑO Y EJECUCIÓN DE PLANES, PROYECTOS Y ADAPTACIONES CURRICULARES
PARA EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid 2010

Librería UNED: c/ Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid
Tels.: 91 398 75 60 / 73 73
e-mail: libreria@adm.uned.es

© Samuel Gento (coordinador)
Mercedes Sánchez, Sidi M. Lakhadar

ISBN: 978-84-362-5981-0

Primera edición virtual: Febrero de 2010

Impreso en España - Printed in Spain

ÍNDICE

DISEÑO Y EJECUCIÓN DE PLANES, PROYECTOS Y ADAPTACIONES CURRICULARES PARA EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD

I. OBJETIVOS GENERALES	11
II. BREVE PRESENTACIÓN.....	13
III. UNIDADES DIDÁCTICAS.....	17
Unidad Didáctica 1. Diversidad de personas, diversidad de necesidades (Mercedes Sánchez Sáinz)	19
Resumen de la Unidad 1	19
Desarrollo de la Unidad 1	21
1. Diversos por presentar altas capacidades	21
2. Diversos por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo.....	23
3. Diversos por presentar necesidades educativas especiales.....	24
3.1. Trastornos de la conducta	24
3.2. Discapacidad	25
4. Diversos por presentar otras condiciones personales	36
5. Consideraciones finales	41
Autoevaluación de la Unidad 1.....	42
Clave de autoevaluación de la Unidad 1	44
Actividades prácticas de la Unidad 1	45
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 1	46
Glosario de términos de la Unidad 1	47

Unidad Didáctica 2. Diversidad de planes, proyectos y programas (Mercedes Sánchez Sáinz)	49
Resumen de la Unidad 2.....	49
Desarrollo de la Unidad 2.....	51
1. Profesionales responsables de su desarrollo.....	51
2. Tipos de planes, proyectos y programas como medidas a desarrollar....	61
3. Tipos de planes, proyectos y programas como documentos a desarrollar	75
4. Consideraciones finales	79
Autoevaluación de la Unidad 2.....	81
Clave de autoevaluación de la Unidad 2.....	83
Actividades prácticas de la Unidad 2.....	84
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 2.....	85
Glosario de términos de la Unidad 2	86
Unidad Didáctica 3. Diversidad de adaptaciones curriculares (Mercedes Sánchez Sáinz)	87
Resumen de la Unidad 3.....	87
Desarrollo de la Unidad 3.....	89
1. Concepto de adaptación curricular.....	89
2. Adaptaciones en los accesos.....	91
2.1. Acceso espacial.....	92
2.2. Acceso material.....	93
2.3. Acceso de comunicación.....	93
3. Adaptaciones curriculares	94
3.1. Adaptaciones Curriculares no Significativas	94
3.2. Adaptaciones Curriculares Significativas	95
4. Ejemplificación de diversas adaptaciones en función de las necesidades...	96
5. Consideraciones finales	101
Autoevaluación de la Unidad 3.....	102
Clave de autoevaluación de la Unidad 3	104
Actividades prácticas de la Unidad 3	105
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 3	106
Glosario de términos de la Unidad 3	107

Unidad Didáctica 4. Diversidad de documentos para el diseño y la aplicación (Mercedes Sánchez Sáinz)	109
Resumen de la Unidad 4	109
Desarrollo de la Unidad 4	111
1. Aspectos básicos acerca del D.I.A.C.	111
2. Posible modelo de un Documento Individual de Adaptación Curricular....	112
3. Aspectos básicos acerca del Plan de Apoyo.....	120
4. Posible modelo de un Documento del Plan de Apoyo.....	121
Autoevaluación de la Unidad 4.....	124
Clave de autoevaluación de la Unidad 4	126
Actividades prácticas de la Unidad 4	127
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 4	128
Glosario de términos de la Unidad 4	129
 Unidad Didáctica 5. Diversidad de cuestiones (Sidi M. Lakhdar)	131
Resumen de la Unidad 5	131
Desarrollo de la Unidad 5	133
1. Diseño y organización de la clase.	134
2. Alumnos con discapacidad que acceden al currículo general.....	139
3. Currículo de lectura para alumnos con discapacidad.....	144
4. Currículo de matemáticas para el alumnado con discapacidad	148
5. Ciencias y Artes Creativas para estudiantes con discapacidad	157
Autoevaluación de la Unidad 5.....	164
Actividades prácticas de la Unidad 5	165
Referencias para ampliar contenidos de la Unidad 5	168
Glosario de términos de la Unidad 5	169
 IV. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN	171
1. Referencias bibliográficas	171
2. Fuentes legales	185
3. Fuentes de Internet sugeridas	186

I. OBJETIVOS GENERALES

El objetivo general que se persigue con la introducción de este módulo es que el lector sea capaz de concretar su papel como profesional en el diseño y aplicación de los diferentes planes, proyectos, programas y adaptaciones curriculares que pueden llevarse a cabo con personas que presentan necesidades especiales.

- Los objetivos específicos de cada una de las unidades pueden ser concretados en los que siguen (para cada una de las unidades respectivamente):
- Conocer las diferentes necesidades que pueden presentar los estudiantes en un modelo de escuela inclusiva.
- Interiorizar los diferentes planes, proyectos y programas como medidas que pueden aplicarse ante dichas necesidades.
- Diferenciar los diferentes tipos de adaptaciones curriculares y su diseño y aplicación más conveniente en función de los sujetos a los que se dirijan.
- Tener un modelo de referencia para poder aplicar planes y adaptaciones individuales.
- Reflexionar acerca de la propia práctica sobre las diferentes ideas de aplicación en el aula que se ofrecen.

II. BREVE PRESENTACIÓN

El **tema** del presente módulo es el diseño y aplicación de planes, proyectos, programas y adaptaciones curriculares para personas con diversas necesidades especiales.

En la actualidad nos encontramos en un modelo de escuela inclusiva, es decir, escuela para todos y todas, esto implica la necesidad de ofrecer a todo el alumnado una respuesta ajustada a sus peculiaridades. Ello supone una oferta de planes, proyecto y programas abierta a todos los estudiantes y flexible para su posible adaptación a los mismos. Una oferta plural capaz de ofrecer a cada alumno y alumna la respuesta educativa que sus necesidades requieren, una respuesta de calidad y ajustada a dichas necesidades.

Por ello, a lo largo de este módulo pretendemos ofrecer al lector, primeramente las necesidades que pueden aparecer dentro de una escuela plural y heterogénea para, sobre esta base, concretar las diferentes formas de hacer posibles en nuestras escuelas.

En definitiva, hemos asistido en los últimos años a un cambio, podríamos decir, vertiginoso a la hora de atender al alumnado con necesidades especiales en nuestras escuelas. Entendemos que todavía queda mucho por hacer, no sólo a nivel educativo, sino también a nivel social.

Queda que muchas personas vayan cambiando de mentalidad (habrá que empezar por la educación), que la formación del profesorado se enfoque en la línea de la inclusión (no podemos plantear una ley inclusiva con un profesorado centrado en la exclusión y en la consolidación y el mantenimiento de un modelo centrado en estudiantes homogéneos) y que las Administraciones educativas destinen fondos suficientes para que las escuelas estén dotadas de recursos materiales y humanos precisos para dar una respuesta de calidad a todos y todas. No obstante, si desde la educación promulgamos y llevamos a la práctica los principios de normalización e inclusión iremos, poco a poco cambiando ideas sociales todavía anquilosadas en el pasado y lograremos, tanto en el ámbito social como educativo que se haga realidad el lema inspirador de la gran reforma de la integración comenzada en España en 1990: «Todos iguales, todos diferentes».

Por tanto, la **relevancia, utilidad e importancia** del presente módulo radica en la necesidad que tenemos de formar a un profesorado implicado con una escuela para todos, con la igualdad de derechos y oportunidades desde la educación como base para la igualdad de derechos y oportunidades de todos y todas a nivel social.

Para ello queremos realizar una **breve descripción del módulo**, en cuanto a la organización del mismo y la justificación del por qué de dicha organización. El módulo consta de cinco unidades:

- Unidad Didáctica 1: Diversidad de personas, diversidad de necesidades. Con ella pretendemos centrar al lector en las diferentes necesidades que puede presentar el alumnado, ya que, sobre la base de ellas se podrán tomar unas medidas u otras.
- Unidad Didáctica 2: Diversidad de planes, proyectos y programas. Con ella pretendemos concretar parte del epígrafe del módulo, centrando todos los planes, proyectos y programas como diferentes medidas que pueden aplicarse en función de las necesidades que se observen.
- Unidad Didáctica 3: Diversidad de adaptaciones curriculares. Con ella pretendemos desarrollar la última parte del epígrafe en cuanto a la posibilidad de adaptar, tanto los accesos, como el currículo, para que todo el alumnado pueda participar activamente en la vida escolar.
- Unidad Didáctica 4: Diversidad de documentos para el diseño y la aplicación. Con ella pretendemos ofrecer dos modelos de documentos que puedan ser aplicados de manera sencilla por el lector en su centro.
- Unidad Didáctica 5: Diversidad de cuestiones. Con ella pretendemos ofrecer ideas de aplicación dentro del aula de las posibles adaptaciones en asignaturas concretas.

Las **competencias** que pretendemos lograr en los lectores y lectoras, pueden concretarse en las siguientes:

Competencia general del módulo: Ser capaz de acometer, directamente o en colaboración con el resto del profesorado, la planificación, el desarrollo y la evaluación de una respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades especiales, que estén asociadas a condiciones personales o sociales y cualquiera de los contextos en los que pudiera estar escolarizado.

- Competencia de la unidad didáctica 1: Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que fueran las

condiciones o características de éste, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes se trabaje más directamente.

- Competencia de la unidad didáctica 2: Poder diseñar y aplicar, en el marco de la programación establecida para el conjunto de estudiantes del centro, planes de trabajo individualizados para todos aquellos y aquellas que presentan necesidades especiales.
- Competencia de la unidad didáctica 3: Ser capaz de promover el desarrollo y el aprendizaje a lo largo de los periodos de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como colaborar en el diseño de adaptaciones en las mismas.
- Competencia de la unidad didáctica 4: Ser capaz de diseñar y aplicar planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos y en las pautas a seguir.
- Competencia de la unidad didáctica 5: Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades especiales en el entorno del centro y en sus instalaciones, así como en la propia programación de aula.

Estas competencias pretendemos lograrlas por medio de los siguientes **contenidos del módulo**:

- Unidad Didáctica 1: Diversidad de personas, diversidad de necesidades. En ella desarrollaremos los diferentes tipos de necesidades que pueden presentar los estudiantes centrándonos en necesidades por altas capacidades, por incorporación tardía al sistema educativo, por discapacidad y por otras condiciones personales.
- Unidad Didáctica 2: Diversidad de planes, proyectos y programas. En ella desarrollaremos los posibles planes, proyectos y programas que se pueden llevar a cabo como medidas ordinarias y extraordinarias y como documentos, indicando asimismo las funciones de los diferentes profesionales implicados.
- Unidad Didáctica 3: Diversidad de adaptaciones curriculares. En ella pretendemos concretar lo que son las adaptaciones y los tipos que pueden realizarse, especificando las diferentes adaptaciones en los accesos (espaciales, materiales y de comunicación) y en el currículo (de manera significativa y no significativa).

- Unidad Didáctica 4: Diversidad de documentos para el diseño y la aplicación. En ella ofrecemos al lector dos modelos de documentos: del plan de apoyo y de la adaptación curricular, para que pueda diseñar y aplicar estas medidas de manera sistemática y organizada.
- Unidad Didáctica 5: Diversidad de cuestiones. En ella se ofrecen mediante preguntas y respuestas realizadas a docentes, posibles ideas de aplicación en el aula de diversas adaptaciones en las áreas o asignaturas que mayor dificultad conllevan.

En cuanto a la **metodología** a seguir para obtener éxito en la superación de este módulo ofrecemos las siguientes recomendaciones:

- Destinar un tiempo diario y concreto a la preparación del módulo.
- Una vez que se haya comenzado el estudio de una unidad no dejarlo de lado ni mezclarlo con otros.
- Leer cada unidad de principio a fin en un único espacio de tiempo.
- Hacer un esfuerzo por desarrollar todas las actividades recomendadas en la evaluación de manera práctica y con sujetos y en situaciones reales.
- Pensar que siempre podemos aprender algo nuevo de contenidos que ya hemos estudiado con anterioridad.
- Procurar aplicar prácticamente las recomendaciones prácticas.
- Aplicar conocimientos ya sabidos.
- Estudiar las unidades didácticas en el orden recomendado ya que tiene un sentido práctico y una unidad posterior no tiene sentido si no hemos leído las anteriores.

Esperamos que el módulo resulte de su interés y, sobre todo, que sus conocimientos repercutan en sus alumnos y alumnas presentes y futuros, de su formación depende su avance. Recuerde que todo lo que haga y todo lo que deje de hacer tendrá repercusión con sus estudiantes para siempre.

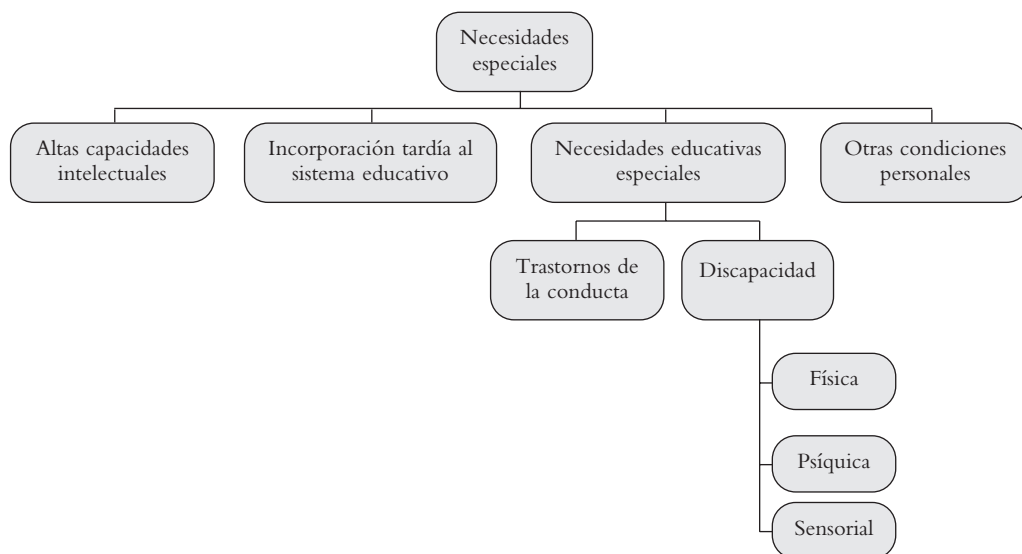
III. UNIDADES DIDÁCTICAS

UNIDAD DIDÁCTICA 1

DIVERSIDAD DE PERSONAS, DIVERSIDAD DE NECESIDADES

Resumen

Para poder hablar de los diferentes planes, proyectos, programas y adaptaciones curriculares para personas con diversas necesidades especiales, es importante conocer los tipos de necesidades que suelen presentarse con mayor asiduidad y que precisan de una atención especial. Para su organización, hemos seguido la estructura propuesta por la nueva ley educativa española (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo: de Educación), ya que nos parece una división que abarca un gran número de necesidades y dentro de la cual pueden incluirse cualquiera de ellas.



A lo largo de esta unidad pretendemos que el lector conozca todas las necesidades que pueden presentar las personas para luego poder decidir el tipo de respuesta más adecuado a cada una de ellas. Dentro de los tipos de necesidades, podemos hablar de cuatro fundamentales: por presentar altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo, por presentar necesidades educativas especiales y otro tipo de necesidades unidas a condiciones personales no desarrolladas. Pasamos a la descripción de cada una de ellas.

1. DIVERSOS POR PRESENTAR ALTAS CAPACIDADES

A la hora de delimitar el término, nos podemos encontrar con acepciones como «sobredotado», «superdotado», «biendotado», «alumno con altas capacidades» y, así, un largo etcétera que viene a concretar a aquel sujeto (según Renzulli en 1978) en el que se combinan la superioridad a nivel cognitivo, la alta creatividad y la motivación, de tal forma que será un sujeto que destacará sobre el resto de compañeros.

Asimismo, según Davis y Rimm (1985), recogido por González en 1999:

«pueden llamarse superdotados a los niños con un rendimiento demostrado y/o potencial en las siguientes áreas: habilidad intelectual, aptitud académica, pensamiento creativo, capacidad de liderazgo, artes representacionales y capacidad psicomotriz» (González, 1999: 495).

En definitiva, el sujeto que presenta altas capacidades intelectuales, va a ser un sujeto con altas capacidades a nivel, escolar, social y familiar, capacidades mayores que el resto de sus compañeros y compañeras, por tanto precisará de medidas de atención extraordinarias para lograr lo que pretendemos con el resto del alumnado, que alcancen el máximo de sus capacidades y potencialidades. No debemos, por tanto, conformarnos con que este sujeto logre los objetivos mínimos establecidos con carácter general para el resto de compañeros, deberemos estimular al máximo su potencial, logrando, asimismo, una adecuada inserción en el medio.

Va a ser, por tanto, un alumno o alumna que, por sus condiciones particulares, y por la necesidad de ofrecerle una respuesta individual, va a presentar necesidades educativas especiales a las que será preciso atender.

Así, si tomamos como referencia los ejemplos de necesidades que puede presentar esta población propuestas por Arocas y Martínez en 1999 (en Prieto, 1999), destacando las siguientes:

Objetivos y contenidos	■ Eliminar de su currículo que ya domine. ■ Aumentar la cantidad debe conocer y saber hacer. ■ Ampliar su profundidad y extensión. ■ Introducir en su currículo objetivos y contenidos diferentes a los que trabaje su grupo de referencia (bien de niveles superiores, bien por los que demuestre especial interés). ■ Enseñarle procedimientos para conseguir información de forma autónoma. ■ Priorizar contenidos procedimentales o actitudinales.
Metodología	■ Utilizar una metodología que posibilite el trabajo autónomo. ■ Plantearle actividades que impliquen solucionar el problema de forma creativa. ■ Permitirle que acceda por sí mismo/a a la información que debe interiorizar. ■ Proponerle el dominio progresivo de la metodología de propia en cada una de las áreas curriculares. ■ Proponerle la realización de actividades diferentes a las que trabaja su grupo de referencia (de profundización en determinados contenidos, de ampliación de los contenidos vistos o actividades en relación con sus intereses). ■ Utilizar el material didáctico adecuado a sus necesidades.
Evaluación	■ Detectar sus conocimientos previos antes de iniciar cualquier Unidad Didáctica para comprobar su nivel inicial y poder realizar la adaptación de forma consecuente con dicho nivel. ■ Utilizar procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación variados, de tal forma que puedan adaptarse a sus necesidades. ■ Modificar los criterios de evaluación en función de los cambios realizados en objetivos y contenidos.

Lógicamente, estas necesidades, unidas a las peculiaridades del sujeto, considerado de forma individual, detectadas ambas por medio de un proceso de evaluación psicopedagógica individual y sistemático, serán la clave para la toma de decisiones que se lleven a cabo con el niño o la niña.

2. DIVERSOS POR HABERSE INCORPORADO TARDÍAMENTE AL SISTEMA EDUCATIVO

Al hablar de esta población, nos estamos refiriendo a alumnado con las siguientes peculiaridades: alumnos y alumnas con dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo; alumnado inmigrante y refugiado, con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza o con más de dos cursos de desfase curricular.

En los últimos años ha habido un enorme aumento en toda Europa de población inmigrante en edad escolar, que son escolarizados en el curso que les corresponde por edad. Esta población se considera que presenta necesidades especiales si cumple cualquiera de las siguientes características presentar más de dos cursos de desfase curricular frente a su grupo de referencia por edad, o no conocer la lengua de acogida, es decir, no por el hecho de ser inmigrantes presentan necesidades, sino sólo si presentan uno de estos dos condicionantes. Por tanto las necesidades que se generan a nivel escolar en el sistema que escolariza a este tipo de alumnado, podrían concretarse, entre otras, en las siguientes:

- Garantizar su escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades teniendo en cuenta su situación inicial de desventaja social.
- Favorecer su acogida en el centro y su adecuada inserción socioeducativa.
- Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos generales.
- Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro.
- Establecer los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Crear líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro, que desarrollen actividades encaminadas a la promoción e inserción de este alumnado.

En cualquier caso se deberá evaluar cada caso en concreto para concretar la toma de decisiones, individual o colectiva a llevar a cabo, de tal forma que ésta sea la más pertinente a sus necesidades.

3. DIVERSOS POR PRESENTAR NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Dentro de este tipo de alumnado nos encontramos con dos grandes divisiones: necesidades educativas especiales por presentar trastornos de la conducta o por presentar discapacidad.

3.1. Trastornos de la conducta

Cuando hablamos de trastornos de la conducta, nos estamos refiriendo a todos aquellos alumnos y alumnas que presentan manifestaciones conductuales disruptivas, que vienen a romper el orden establecido de la clase de manera sistemática.

Dentro de éstos, los más habituales son aquellos que presentan Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Los criterios diagnósticos establecidos por el DSM-IV para describir a estos sujetos, pueden ser concretados en los siguientes:

- Falta de atención, concretada en síntomas como: no ser capaz de acabar las cosas que empieza, parece no escuchar, se distrae con facilidad, tiene dificultades para centrarse en aquellas tareas que requieren de una atención sostenida y presenta dificultades para concentrarse incluso en el juego.
- Impulsividad, concretada en síntomas como: actuar sin pensar, cambiar frecuentemente de una actividad a otra, presentar dificultades para organizarse en el trabajo, tener necesidad de supervisión y llamada de atención constantes e incapacidad para guardar el turno en juegos o conversaciones.
- Hiperactividad, manifestada en conductas como las siguientes: corre de un lado a otro excesivamente, se sube a los muebles, le cuesta mucho quedarse quieto o quieta, le cuesta permanecer sentado o sentada, se mueve mucho durante el sueño y está siempre en marcha.

Es importante concretar que estas características no pueden ser explicadas por una esquizofrenia, un trastorno afectivo o una discapacidad intelectual.

En cuanto a las necesidades que suelen presentar más frecuentemente, destacamos, entre otras, las siguientes:

- Necesidad de generar programas de atención individualizados.
- Necesidad de centrar su atención.
- Necesidad de establecer un programa de modificación de conducta adecuada a sus peculiaridades.
- Necesidad de tener claras las normas que debe cumplir.
- Necesidad de utilizar estrategias para favorecer la permanencia en la tarea.
- En definitiva, esta población es candidata, no tanto a modificar su currículo, sino a establecer un plan de apoyo adecuado a sus necesidades.

3.2. Discapacidad

Dentro de las condiciones personales de discapacidad, nos encontramos con tres grandes bloques, cada uno de los cuales presenta unas peculiaridades que no pueden ser consideradas conjuntamente. Estos tres bloques son: discapacidad física, psíquica y sensorial. Pasamos, pues, a su desarrollo.

a) Discapacidad física

Dentro de este tipo de discapacidad nos encontramos con dos grandes divisiones: niños y niñas enfermos y discapacidad motora, nos vamos a centrar en esta segunda ya que son los que generan unas necesidades más concretas y específicas.

Así el sujeto con discapacidad motora presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema óseoarticular, muscular y/o nervioso, y que en grados variables limita algunas de las actividades que pueden realizar el resto de los niños de su misma edad (Ferrándiz, 2003).

Si seguimos a Aguado y Alcedo (1994), podemos establecer la siguiente clasificación de discapacidades motrices, sin afectación y con afectación cerebral:

Dentro de las afecciones que **no presentan afectación cerebral**, nos encontramos con las siguientes:

- Lesión medular. Se trata de una compresión, contusión o sección de la médula que produce una parálisis o paresia por debajo de la lesión. El daño puede implicar ausencia del control motor voluntario de los músculos

esqueléticos, pérdida de sensación y pérdida de función autonómica, no obstante estarán en relación con el grado de lesión y de los restos motores. En función del lugar donde se encuentre la lesión se perderá el control de los miembros inferiores a ésta, pudiendo encontrarnos con sujetos: pentapléjicos (con afectación de los cinco miembros, incluida la cabeza), tetrapléjicos (con afectación de los cuatro miembros) o parapléjicos (con afectación de los miembros inferiores).

- Amputación. Supone la separación de un miembro o parte del mismo del resto del organismo.
- Espina bífida. Es una anomalía congénita de la columna vertebral ya que el canal vertebral no cierra. La manifestación principal es el abultamiento cubierto o no de piel que puede contener membranas o porciones de la médula espinal. Existen varios tipos de espina bífida, según se encuentra afectada la médula espinal, así podemos hablar de espina bífida (González Noriega, 2002): *Oculto* (la forma más leve, no visible externamente y no suele provocar disfunciones), *Meningocele* (supone cierre defectuoso del canal asociado a una hernia que provoca la aparición de un saco quístico formado por líquido cefalorraquídeo y no suele llevar asociadas pérdidas funcionales), *Mielomeningocele* (es del mismo tipo que la anterior, pero el saco quístico contiene células nerviosas y se encuentra muy asociada a infecciones y parálisis) y *Siringomielocele* (es la más grave ya que el tejido de la bolsa se encuentra formado por la misma médula).
- Miopatía, o distrofia muscular progresiva. Es una enfermedad de la musculatura esquelética que cursan con debilitamiento y degeneración progresiva de los músculos voluntarios (Ferrándiz, 2003; González Noriega, 2002). Las hay de diversos tipos como: *Duchenne de Boulogne* (comienza antes de los cuatro años, y el pronóstico es muy grave), *Landouzy-Dejerine* (comienza en la adolescencia y su evolución general es mucho menos grave que la anterior), *Ocular* (afecta a los párpados y a la movilidad de los ojos y músculos de la laringe) y *Miotonía* (la forma más leve).
- Escoliosis, cifosis o lordosis o desviaciones anómalas de la columna vertebral de forma lateral, hacia delante o hacia atrás, respectivamente.
- Malformaciones congénitas (como puedan ser ausencia congénita de órganos, distrofias óseoarticulares como la conocida como «huesos de cristal», o la condistrofia que da lugar a diversos tipos de enanismo, etc.

Dentro de los tipos de **discapacidad motriz con afectación cerebral**, destacamos las siguientes:

- Parálisis cerebral. Es un trastorno permanente y no progresivo del movimiento y la postura, debido a lesión o daño cerebral que ocurre en el sistema nervioso central no maduro. Por tanto, sus tres características fundamentales son: la existencia de lesión encefálica, la no progresión del trastorno y la manifestación predominantemente motora.

Es un trastorno persistente aunque no invariable, del tono, la postura y el movimiento como consecuencia de una disfunción cerebral antes que el desarrollo y crecimiento del cerebro estén completados. Supone, por tanto, un desorden permanente y no inmutable de la postura y el movimiento debido a una lesión del cerebro antes que su desarrollo y crecimiento sean completos (Comisión Mundial de Parálisis Cerebral, 1996).

Las posibles manifestaciones dependerán de dónde esté localizada la lesión (Bobath, 1976; Gallardo, 1994; Toro y Zarco, 1995). Así nos encontramos con sujetos espásticos (la lesión se encuentra en el sistema piramidal y ocasiona una hipertonía permanente, encontrándose especialmente afectados los movimientos voluntarios), atetósicos (la lesión se encuentra en el sistema extrapiramidal, ocasionando contracciones involuntarias e impulsivas y movimientos espasmódicos) y/o atáxicos (la lesión se encuentra en el cerebelo produciendo una incoordinación de los movimientos voluntarios y una inadecuada regulación de la adaptación postural):

- Accidente cerebro-vascular, por infartos cerebrales, trombosis, etc. Infrecuente en población infantil.
- Traumatismo cráneo-encefálico, por caídas, golpes, etc., una vez que el cerebro se encuentra ya maduro (Cash, 1986; Chaure e Inarejos, 2001).

Teniendo en cuenta la enorme variedad de trastornos motores existentes, y los diferentes grados que, dentro de cada uno de ellos se contemplan, es difícil concretar una serie de necesidades educativas especiales comunes a todos ellos. No obstante podemos ofrecer unas necesidades que, en mayor o menor medida, pueden presentar los alumnos y alumnas con discapacidad motriz (no incluimos las que irían asociadas a discapacidad intelectual, como pueda ocurrir en algunos casos de Parálisis Cerebral, ya que éstas se desarrollarán más adelante). Así, los sujetos con discapacidad motriz, pueden presentar, necesidades educativas especiales como las siguientes (Sánchez Asín, 1993; Molina, 1994; Fortes, 1996; Ferrándiz, 2003):

Necesidades senso perceptivas	■ Intervenir en la adaptación de su cuerpo al medio. ■ Aumentar la funcionalidad de sus órganos sensoriales. ■ Ofrecer una percepción de la realidad no distorsionada y por medio de diferentes canales. ■ Intervenir en sus relaciones espaciales. ■ Mejorar su organización espacio-temporal.
Necesidades intelectuales	■ Ofrecerles las ayudas técnicas que sean precisas, especialmente a nivel comunicativo. ■ Posibilitarles la manipulación del entorno. ■ Fomentar actividades de empleo activo del tiempo de ocio. ■ Utilizar los recursos metodológicos adecuados a su discapacidad. ■ Concienciar a sus compañeros de que somos diferentes. ■ Formar al profesorado que va a interactuar con el alumno o alumna. ■ Trabajar conjuntamente con la familia para lograr su desarrollo global.
Necesidades Socioemocionales	■ Potenciar un adecuado nivel de interacción social. ■ Ofrecer los sistemas de comunicación alternativos o complementarios que sean necesarios. ■ Ofrecerles contactos sociales estables y equilibrados, que faciliten la comunicación. ■ Llevar a cabo programas de habilidades sociales que faciliten la interacción positiva con el medio y la adaptación del niño. ■ Crear o potenciar un autoconcepto positivo. ■ Experimentar sensaciones de éxito provocadas por su esfuerzo.

b) Discapacidad sensorial.

Dentro de la discapacidad sensorial, nos encontramos con dos grandes bloques: discapacidad visual y discapacidad auditiva. Ambas discapacidades se van a caracterizar por la disminución en la cantidad de información captada por los sentidos, por tanto su interacción con el ambiente va a ser diferente. No obstante deberán ser analizadas por separado, ya que las necesidades que presentan son muy diferentes. Así pues, delimitaremos las peculiaridades y necesidades más frecuentes que presentan los alumnos con discapacidad sensorial visual y con discapacidad sensorial auditiva.

En relación con el alumnado que presenta **discapacidad sensorial visual**, lo primero que hay que hacer es una diferenciación entre alumnos ciegos y alumnos con hipovisión ya que las necesidades educativas que presenten y la actuación educativa que requieren va a ser diferente. Esta diferenciación se basa en su

mayor o menor agudeza visual o habilidad para ver y diferenciar objetos significativa y satisfactoriamente dentro del propio campo visual (Lucerga, 2003).

Así la ceguera es una afectación del sentido de la vista que puede interpretarse, en sentido estricto, como una privación o pérdida total de la visión o, en sentido amplio, como una afectación que sufren aquellas personas cuya vista es tan insuficiente que les incapacita para realizar una actividad en la que se precise su uso. Por tanto, podríamos realizar una doble diferenciación entre (Arnáiz, 1994; Bueno y Toro, 1994):

Alumnos ciegos o invidentes, que serían aquellos alumnos que carecen de restos visuales o que aunque los tengan, no va a ser posible el empleo habitual de su capacidad visual para el aprendizaje de la lectoescritura tradicional.

Alumnos con visión reducida, que serían aquellos que, a pesar de una reducción considerable de su capacidad visual, poseen restos que les posibilita el uso de la visión en sus actividades habituales y el acceso a la lectoescritura tradicional.

Siguiendo la línea que hemos tomado, de incidir, no en las dificultades, sino en las necesidades educativas que plantean, queremos concretar las que van a ser más frecuentes en estos sujetos, ya que, esas necesidades serán la clave para cualquier Adaptación Curricular que llevemos a cabo con este tipo de alumnos.

Así, nos parece muy clarificador el cuadro que ofrece Vallés Arándiga en 1999 sobre las conductas diferenciales y las necesidades educativas en los alumnos y alumnas con discapacidad visual:

ÁREA LINGÜÍSTICA	
Conductas diferenciales: ▪ Verbalismos. ▪ Ecolalias. ▪ Manejo deficitario de los adverbios. ▪ Indiferenciación del concepto del «yo».	Necesidades educativas: ▪ Incrementar las oportunidades para manipular objetos. ▪ Favorecer su orientación y movilidad. ▪ Realizar una adecuada estimulación sensomotriz y audiomotriz.
ÁREA COGNITIVO-INTELLECTUAL	
Conductas diferenciales: ▪ Exploración restringida del ambiente. ▪ Representación conceptual deficitaria. ▪ Desarrollo cognitivo más lento.	Necesidades educativas: ▪ Acceder a la información ambiental a través de otros sentidos: tacto, oído... ▪ Trabajar con un código hápticoauditivo. ▪ Adecuarse a los ritmos individuales del aprendizaje.

(Continuación)

ÁREA DEL DESARROLLO PSICOMOTOR	
Conductas diferenciales: ▪ Cieguismos y estereotipias motoras. ▪ Retraso en bipedestación. ▪ Retraso de la locomoción. ▪ Dificultades de orientación. ▪ Dificultades de desplazamiento y locomoción.	Necesidades educativas: ▪ Establecer actitudes posturales, corporalmente saludables y socialmente aceptables. ▪ Realizar estimulación auditiva y motriz. ▪ Desarrollar la sensibilidad fina de las manos. ▪ Ofrecerle referentes auditivos y táctiles de ubicación (emplear otros sentidos para manejarse y moverse en el espacio). ▪ Utilizar de un bastón. ▪ Deambular guiados por otra persona.
PERSONALIDAD Y COMPETENCIA SOCIAL	
▪ Habilidades sociales no verbales deficitarias: sonrisa, postura, gestos... ▪ Conductas socialmente inapropiadas: agitación de manos, golpeteo de dedos, balanceo de cabeza (sordoceguera).	Necesidades educativas: ▪ Disponer de modelos auditivos-táctiles. ▪ Fomentar buenas relaciones padres-hijos. ▪ Aprender por guía física y paquete clásico de técnicas de EHS. ▪ Modificar (reducir/extinguir) las conductas estereotipadas.
DESARROLLO VISUAL	
Conductas diferenciales: ▪ Variables en función de la naturaleza de la patología ocular. Afectación en la agudeza y campo visual, reducción de la movilidad ocular, fotofobias, alteración del color, etc.	Necesidades educativas: ▪ Utilizar ayudas ópticas adaptadas.
APRENDIZAJE ESCOLAR	
Conductas diferenciales: ▪ Adquisición más lenta de la información. ▪ Pérdidas de escolaridad por tratamientos oftalmológicos (generalmente intervenciones quirúrgicas).	Necesidades educativas: ▪ Temporalizar objetivos en función de su ritmo de aprendizaje. ▪ Ofrecer servicios educativos de apoyo.

Basado en Checa y cols. (1999).

Pasando ya a las peculiaridades más habituales en el alumnado con **discapacidad auditiva**, es importante concretar que para poder hablar de los alumnos con déficit auditivo, podemos dividirlos, especialmente a nivel educativo, en dos grandes categorías (CNREE, 1991): hipoacúsicos, cuando su audición es deficiente, pero funcional para la vida ordinaria y permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva y sordos profundos, cuando su audición no es funcional para la vida ordinaria y no posibilita la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, aunque sí pueda hacerlo por vía visual y táctil.

Hay aspectos en la discapacidad auditiva que se deben tener en cuenta a la hora de detectar las necesidades del alumno que la padece. Así será importante saber (Massa, 2003; Ramírez y Camacho, 1987; Triadó y Fernández, 1997):

- El grado de pérdida auditiva. Según la cual el niño puede tener (según el CNREE, 1991) una deficiencia auditiva leve (si su pérdida se encuentra entre los 20 y los 40 dB), media (si la pérdida se sitúa entre los 40 y los 70/80 dB), severa (si la pérdida se sitúa entre los 70/80 y 90 dB) y profunda (si la pérdida auditiva supera los 90 dB).
- La edad de comienzo de la deficiencia. Siguiendo esta variable la deficiencia ha podido comenzar antes de que el alumno adquiera el lenguaje (prelocutivo) o después de haberlo adquirido (postlocutivo). Teniendo más repercusión en el lenguaje y en la organización de su pensamiento en el primer caso.
- La forma de aparición. Puede ser brusca o progresiva, estando en habla más afectada en la primera.
- La localización de la lesión. Atendiendo a esta variable, podemos diferenciar estos tipos de deficiencia auditiva: conductiva o de transmisión (por disfunciones del oído medio y externo), de percepción o neurosensorial (por disfunciones en el oído interno), central (por disfunciones en las vías auditivas que van del oído interno hasta el área auditiva del lóbulo temporal) y mixta (cuando existe una conjunción de varias).
- La familia. Independientemente del tipo de deficiencia auditiva que nos encontremos, va a ser una variable de enorme importancia, la relación que los padres establezcan con su hijo, tanto a nivel estimular como las actitudes que manifiesten (de rechazo, de aceptación, de sobreprotección, etc.). Otro dato básico será si los padres son oyentes o no, ya que el lenguaje materno, la estimulación, la aceptación del problema y la detección temprana serán aspectos que variarán.

En cuanto a las necesidades educativas especiales que plantean estos niños, podemos destacar las siguientes (CNREE, 1991: 15):

Peculiaridades	Necesidades que genera
Entrada de la información principalmente por vía visual.	Necesidad de recurrir a estrategias visuales y aprovechar otros canales (restos auditivos, tacto).
Menor conocimiento del mundo.	Necesidad de experiencia directa y mayor información de lo que sucede.
Dificultades en incorporar normas sociales.	Necesidad de mayor información referida a valores y normas.
Dificultad para representar la realidad a través del lenguaje oral.	Necesidad de un sistema lingüístico de representación.
Dificultades en la identidad social y personal.	Necesidad de asegurar la identidad y la autoestima.
Dificultad para incorporar y comunicar en el lenguaje oral.	Necesidad de apropiarse de un código comunicativo útil. Necesidad de aprender de forma intencional el código mayoritario.

En definitiva podemos concluir afirmando que la discapacidad auditiva no sólo va a afectar al desarrollo lingüístico del niño o la niña, sino a todo su desarrollo de forma global ya que la forma de comprender el mundo que le rodea va a ser diferente así como la forma de estructurar su pensamiento.

c) Discapacidad psíquica.

Dentro de la discapacidad psíquica, de forma habitual, se tienen en cuenta dos grandes bloques: autismo y trastornos profundos del desarrollo y discapacidad intelectual. Lógicamente, puede haber muchos más sujetos (síndromes, alteraciones de la personalidad, etc.) pero son estos dos los que vamos a desarrollar por su mayor incidencia en el sistema educativo.

En relación con los **trastornos profundos del Desarrollo**, siguiendo a Riviere (1999), los criterios para definir este tipo de trastornos son los siguientes: comienzan siempre en la primera infancia, suponen un retraso en las funciones relacionadas con la maduración del sistema nervioso central y llevan un curso estable ya que no remiten ni sufren recaídas o mejoras espectaculares.

Como características básicas de este tipo de trastornos, podemos destacar que, en general, del déficit disminuye con la edad, aunque continua hasta la edad adulta, existen frecuentes antecedentes familiares y su etiología resulta desconocida. Dentro de este tipo de trastornos incluimos los cuatro más representativos: autismo de Kanner, síndrome de Rett, síndrome de Asperger y trastorno desintegrativo (DSM-IV, CIE-10).

Comenzando con las características básicas del *autismo*, concretadas por la clasificación que realiza el DSM IV, destacamos: existe un deterioro en la interacción social, un deterioro significativo en la comunicación verbal y no verbal y la imaginación, manifiestan un escaso repertorio de actividades e intereses y se inicia antes de los tres años.

El *síndrome de Rett*, por su parte, se da sólo en niñas, tienen un inicio normal de su desarrollo, ya que la aparición es en la segunda mitad del primer año de vida. Existe una pérdida en el movimiento intencional de las manos y estereotipias en las mismas, también se observa rigidez en el tronco y problemas como escoliosis y cifosis, con un deterioro motor progresivo que genera invalideces físicas muy importantes.

En *síndrome de Asperger*, no tiene por qué afectar a la inteligencia aunque sí que son niños y niñas torpes a nivel motor. Hay un predominio en varones que padecen el síndrome y pueden existir déficits comunicativos y estereotipias semejantes al autismo, aunque no existen déficits en el lenguaje ni intelectuales.

Por último, los niños y niñas con *trastorno desintegrativo*, tienen una etapa inicial de desarrollo normal y va a existir una pérdida de las capacidades adquiridas a partir de los dos años de edad que lleva a un deterioro de lo logrado hasta el momento. El niño pasa por un período de inquietud e hiperactividad, seguido por una pérdida del lenguaje y desintegración de su comportamiento. El pronóstico es muy malo y existe un retraso mental muy grave.

Como criterios básicos para el diagnóstico diferencial de estos trastornos, podemos decir que el autismo tiene su predominio en varones, tienen un desarrollo físico armónico y estereotipias generalizadas, no hay regresión, las dificultades estarán presentes desde el inicio de la vida y va a estar asociado en el 75% de los casos con una discapacidad intelectual significativa. El síndrome de Rett, se da sólo en niñas, van a tener un escaso crecimiento de la cabeza, estereotipias en las manos y pérdida de la coordinación motora y de habilidades manuales. En el síndrome de Asperger no tiene por qué darse discapacidad intelectual ni del lenguaje (más que en el habla y en la pragmática) y, por último, en el trastorno desintegrativo va a ser patente una regresión marcada a partir del segundo año de vida.

Entre las necesidades educativas especiales que suelen ser más frecuentes en estos niños (teniendo en cuenta las diferencias existentes entre ellos) podemos destacar las siguientes (siguiendo las orientaciones del MEC en 1989 y de Riviere en 1990):

Cognitivas:	Presentar las tareas sólo cuando atiende de forma clara. Asegurar la motivación. Presentar tareas que se adapten a su nivel. Utilizar materiales y tareas variados. Mostrar el resultado final de lo que se pide. Asegurar la atención. Evitar distracciones. Organizar y controlar el medio físico. Estructurar las tareas. Fomentar la comprensión de reglas. Aprendizaje sin errores.
Comunicativo-lingüísticas:	Fomentar la espontaneidad por medio de diversos estímulos y dando opción a su iniciativa. Generalizar el sistema de comunicación seleccionado, por medio de la implicación de todos los profesionales. Lograr objetivos lingüísticos y comunicativos funcionalmente relevantes. Fomentar la competencia lingüística en cuanto a reglas morfosintácticas, categorías semánticas y funciones pragmáticas. Evitar el lenguaje ecolálico y repetido.
Sociales:	Realizar intervenciones funcionales para lograr la generalización de los aprendizajes. Implicar a la familia. Implicarle con otros compañeros. Estructurar las interacciones. Lograr un ambiente estructurado y controlado. Coordinarse todos los profesionales.
Conductuales:	Ofrecerle metodologías estructuradas y basadas en la modificación de conducta. Reducir las autolesiones. Intervenir de manera intensiva y precoz. Proporcionar reforzadores contingentes, inmediatos y potentes. Emplear refuerzos naturales. Eliminar temores. Reforzar conductas incompatibles con la agresión y con las estereotipias.

En relación con el alumnado que presenta **discapacidad intelectual**, lo primero que pretendemos es definir el término, para ello vamos a tomar como referencia la definición aportada por la Asociación Americana sobre Retraso Mental, la cual destaca que el retraso mental se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media (puntuación de CI de aproximadamente 70-75 o menor, basada en una evaluación que comprenda la administración de uno o más test de inteligencia aplicados individualmente y específicamente diseñados para evaluar el funcionamiento intelectual) junto con limitaciones en el desenvolvimiento corriente (dificultad para el aprendizaje y ejecución de algunas habilidades de la vida diaria, con limitaciones sustanciales en la inteligencia conceptual, la inteligencia práctica y la inteligencia social) asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

Para seguir incidiendo en lo que implica y supone la discapacidad intelectual, resulta necesario matizar cuestiones relativas a la clasificación, aunque en la actualidad, lo que importa ya no es tanto el etiquetaje del alumnado, sino el análisis de su nivel de desarrollo individual, pues serán estos datos los que deban orientar nuestra actuación (Izuzquiza, 2003).

No obstante, vamos aquí a hacer referencia a una clasificación muy extendida (APA, 1995) de los alumnos con discapacidad intelectual sobre la base de su Cociente Intelectual, sin olvidar que existen otras cuestiones que pueden incidir en su desarrollo (como habilidades adaptativas, estimulación del medio, etc.). Así, podemos hablar de retraso mental profundo cuando el CI es inferior a 20, retraso mental severo o grave cuando el CI se encuentra entre 20 y 35, retraso medio o moderado si el CI está entre 36 y 51 y retraso ligero o leve si el CI oscila entre 52 y 67, asimismo, se habla de sujetos límite o «bordeline» cuando su CI se encuentra por debajo de la media estadística (CI 75 o menos).

Entre las necesidades que suelen presentar estos estudiantes destacamos las siguientes (siguiendo a Carbonell y García, 1999, a Fierro, 1989 y al CNREE, 1994):

Cognitivas:	Mantener la atención durante períodos de tiempo cada vez más prolongados. Percibir e integrar la información sensorial centrándose en los aspectos relevantes. Organizar y retener la información en su memoria. Trabajar la capacidad de simbolización y de abstracción. Generalizar los aprendizajes. Planificar su conducta.
Motrices:	Coordinar los elementos corporales para facilitar movimientos más armónicos. Trabajar en su equilibrio estático, dinámico y postmovimiento. Afianzar su esquema corporal.
Socioafectivas:	Adquirir habilidades básicas que le permitan integrarse en el medio. Potenciar la relación con sus compañeros. Informar, formar e implicar a la familia. Controlar sus cambios de humor. Controlar su agresividad (contra sí mismo y contra los demás) en caso de que la tenga. Mejorar su autoconcepto. Trabajar su autonomía.
Comunicativo-lingüísticas:	Expresarse oralmente de forma adecuada. Mejorar sus problemas articulatorios. Aumentar la coordinación de sus órganos fonoarticulatorios. Aumentar el vocabulario que conoce y utiliza y el uso que hace del mismo. Aumentar la complejidad sintáctica de las oraciones. Un sistema alternativo o complementario de comunicación en los casos necesarios. Utilizar el lenguaje con diferentes funciones.

4. DIVERSOS POR PRESENTAR OTRAS CONDICIONES PERSONALES

En estos casos podemos encontrarnos con diferentes tipos de diversidad, ya que la ley no concreta nada al respecto, por lo que podemos concretar los siguientes: **diversidad afectivo-sexual**, dentro de la cual entendemos: diversidad por orientación sexual (gays, lesbianas y bisexuales) y por identidad de género (trans-sexuales), ya que en un informe realizado por Universidad Autónoma de Madrid en coordinación con COGAM en 2005, se viene a demostrar que existe homo-

fobia en el sistema educativo y que estos estudiantes se encuentran, en muchos casos condenados al acoso y a la marginación. (Generelo y Pichardo, 2005); **historia escolar** de fracaso en las áreas instrumentales, lo cual impide un avance armónico dentro del sistema educativo, llevando a posibles repeticiones de curso y a la existencia de lagunas en conocimientos básicos a nivel escolar; **alteraciones del lenguaje oral** (Monfort y Juárez, 2001; Gallego y Gallardo, 1993; Sánchez Sáinz, 2007), dentro de las cuales podemos destacar alteraciones del habla (retraso simple, trastorno fonológico, dislalia, disglosia, disartria y disfemia), alteraciones del lenguaje (retraso simple, trastornos específicos, afasia) y alteraciones de la comunicación (lenguaje regresivo, mutismo), las medidas que se ofrecen a estos alumnos es el apoyo por parte de la figura de audición y lenguaje, en el caso que el Plan de Atención a la diversidad del centro así lo entienda.

Vamos a centrarnos en las alteraciones del lenguaje ya que, al ser algo más específico, va a requerir de medidas muy concretas y muy adaptadas a cada alteración a y cada sujeto en particular. Podemos destacar las siguientes (Sánchez Sáinz, 2008):

Las **alteraciones del habla**, son alteraciones que afectan a las formas estructurales o sensoriomotoras del aparato del habla, tanto de la producción como de la programación de los elementos que componen la palabra hablada. Dentro de este grupo encontramos las siguientes:

- Retraso simple del habla, en el cual, sin una causa patológica manifiesta, se aprecia una cantidad de errores articulatorios, que prolongan el período madurativo de la adquisición de los sonidos del habla más allá de los cinco años de edad, pero tanto la estructuración de la frase como la comprensión verbal se ajustan a su desarrollo, aunque siguen apareciendo, de forma habitual y en el lenguaje espontáneo procesos de simplificación fonológica. Si estas alteraciones persistieran pasados los seis años y medio de edad, se podría hablar de trastorno fonológico.
- Dislalias o alteraciones en la articulación y en la percepción de las unidades fonéticas y fonológicas que componen el habla en un niño mayor de cinco años de edad y que no presenta lesiones centrales ni periféricas. Dentro de estas, nos encontramos con la dislalia fonológica que afecta a la conceptualización de los rasgos distintivos de los fonemas y puede llevar a dificultades para discriminar o percibir un fonema frente a otro. Por otro lado, no encontramos con las dislalias fonéticas que afecta a la ejecución motriz o producción del fonema en cuanto a su punto o modo articulatorios. Nos

referimos a ella como *práxica* porque la articulación fonética se ve alterada por una incoordinación motriz de los movimientos bucoarticulatorios o por los malos hábitos adquiridos de constitución fisiológica, el niño tiene bien conceptualizado el fonema, pero no puede articularlo debido a una dificultad de producción, de modo que lo omite o lo sustituye por otro. La dificultad de producción afecta a uno o varios fonemas de forma estable y persistente, tanto en el lenguaje espontáneo o productivo como en el lenguaje imitativo o reproductivo.

- **Disglosia** o alteración articulatoria por causa orgánica, producida por una causa anatómica y/o fisiológica de los órganos periféricos articulatorios, y de origen no neurológico. Su causa puede ser congénita o adquirida y lleva el nombre de los órganos afectados, pudiendo distinguir: disglosia labial (como labio leporino), lingual (como macroglosia), palatina (como fisura palatina), mandibular (como prognatismo), dental (como falta de piezas) y nasal (como rinolalia).
- **Disartria** o problemas articulatorios por causa neurológica, pudiendo encontrarse lesionado tanto el sistema nervioso central como el periférico y pudiendo ocasionar debilidad, parálisis o incoordinación de la musculatura del habla. Pueden aparecer problemas de respiración, de fonación, de articulación, de resonancia y de prosodia, pero no necesariamente déficits lingüísticos. Es un tipo de trastorno que se presenta más frecuentemente en niños con parálisis cerebral.
- **Disfemia**, supone un trastorno de la fluidez y prosodia del habla, en la que se encuentran afectados los elementos suprasegmentales como: entonación, ritmo y fluidez y se caracteriza por una expresión verbal interrumpida. Pueden presentarse interrupciones bruscas, bloqueos y espasmos musculares, interrupciones en las que pueden observarse repeticiones o prolongaciones involuntarias, pudiendo hablar de alteraciones clónicas (cuando se repite la primera sílaba) o tónicas (cuando el habla es entrecortada).

Pasando ya a las **Alteraciones específicas del lenguaje**, podemos afirmar que su característica común es la limitación en el fundamento de los cuatro componentes del lenguaje (fonético-fonológico, semántico, morfo-sintáctico y pragmático), una vez descartadas patologías auditivas, cognitivas y motrices. Dentro de este grupo nos encontramos con los siguientes:

- **Retraso simple del lenguaje**, o retardo en la evolución madurativa de los diferentes componentes del lenguaje: fonéticofonológico, morfosintáctico,

léxico-semántico y pragmático), no presentándose alteración evidente en las capacidades intelectuales, auditivas o motoras y sin presentar lesión neurológica (Nieto, 1993; Bustos, 1998)

- Trastornos específicos del lenguaje. Suponen una alteración superior a los dos años de diferencia evolutiva en relación con el desarrollo armónico del lenguaje en cualquiera de sus componentes. Dentro de este tipo de trastornos, el más frecuente es el trastorno fonológico-sintáctico, cuyos rasgos son compatibles con la denominada DISFASIA. La disfasia se considera una perturbación severa o grave de la elaboración del lenguaje, que puede afectar tanto de la expresión como de la comprensión, repercutiendo en la adecuada organización del lenguaje y en la utilización del mismo. Para poder hacer un diagnóstico de disfasia se debe haber descartado discapacidad intelectual, auditiva o motora, así como lesiones neurológicas evidentes (Monfort y Juárez, 1998).
- Afasia. Supone una pérdida total o parcial de la capacidad de codificar los elementos lingüísticos (afasia de Broca), por lo que se encontrará afectada la expresión en todos sus componentes; o de la capacidad de decodificar los elementos lingüísticos (afasia de Wernicke), por lo que se encontrará afectada la comprensión del lenguaje de los otros. La afasia se encuentra producida por una lesión cerebral adquirida y localizada, puede afectar tanto al lenguaje oral como al escrito.

Otro tipo de alteraciones concreto con el que podemos encontrarnos son las **Alteración de la comunicación**, destacando aquí el mutismo selectivo o ausencia de lenguaje ante determinadas personas o ante circunstancias específicas y el mutismo total que puede aparecer después de un importante shock. Entre las alteraciones de la comunicación puede observarse el lenguaje regresivo, cuando, ante un cambio afectivo (como pueda ser el nacimiento de un hermano) el niño hable en una forma correspondiente a etapas evolutivas anteriores.

Concretadas las alteraciones más frecuentes que pueden aparecer en el lenguaje oral, pasamos a describir las **Alteraciones del lenguaje escrito**. Para su desarrollo nos parece adecuado centrarnos en las teorías que apoyan las alteraciones sobre la base de los procesos implicados (Cuetos, 1999; Valles y Arándiga, 2001). Pasamos a su desarrollo.

- Procesos perceptivo-cognitivos. Los niños que tengan estos procesos afectados presentarán dificultades en la capacidad de atención y memoria (tan necesarias para una adecuada lectura y escritura), así como en la discrimi-

nación, percepción memoria auditiva y/o visual, lo que puede implicar dificultades a la hora de captar la forma adecuada de los grafemas, a la hora de discriminar figura-fondo, etc. En estos procesos también son destacables los movimientos oculares que pueden ser mayores en estos niños lo que dificulta la velocidad lectora.

- Procesos motores. En estos procesos pueden encontrarse implicados tanto la motricidad gruesa como la fina. Dentro de la fina pueden estar afectadas la sujeción de útil, la presión sobre el papel o la ejercitación de movimientos, dando lugar a las llamadas disgrafías. Por otro lado, en lo que a procesos motores gruesos se refiere podemos encontrar problemas en la interiorización del esquema corporal, lo que puede influir en la postura a la hora de escribir así como en el proceso de lateralización, con las dificultades que ello conllevará; así mismo, si el niño presenta dificultades con su organización espacio-temporal, pueden producirse errores como inversiones, mala estructuración del espacio en el papel, que se salte palabras o líneas, etc.
- Procesos léxicos. Implicados en la lectura y en la escritura. Son los procesos necesarios para acceder a la palabra escrita, por lo que se encuentran implicadas dos rutas: la visual o directa y la fonológica o indirecta. Así, en el niño que tenga afectada la ruta visual su lectura será silábica, lenta y por desciframiento y en su escritura presentará dificultades con los homófonos y faltas de ortografía (es lo que ocurre en la disgrafia superficial y en la dislexia central superficial y dislexia evolutiva disidética). Por otro lado, el niño que tenga afectada la ruta fonológica presentará los siguientes errores. En lectura presentará fallos en palabras desconocidas y pseudopalabras, no existe una buena correspondencia grafema-fonema, la lectura será global, no deletrea no descifra, Incluso, a veces, inventan finales o palabras enteras y presentan especiales dificultades con las palabras funcionales sin contenido semántico claro; por otro lado, en su escritura presentarán dificultades a la hora de segmentar, fallo en el dictado de sílabas y fallos en las pseudopalabras, palabras funcionales y correspondencia grafema fonema (es lo que ocurre en la disgrafia central fonológica, en la dislexia central fonológica y en la dislexia evolutiva disfonética). También puede darse el caso de alumnos que presenten las dos rutas alteradas, por lo que cometerán los errores de ambas (lo que ocurre en la disgrafia y dislexia central profunda y en la dislexia evolutiva mixta).
- Procesos semánticos. Afectan básicamente a la lectura y en ellos se encuentra implicada la comprensión de lo leído, bien sean palabras, frases o textos (es lo que ocurre en la disgrafia y dislexia central semántica).

- Procesos sintácticos. Afectan a la lectura y a la escritura. En la lectura cometerán fallos en los signos de puntuación y en la escritura, a parte de cometer fallos en los signos de puntuación también lo hacen en la organización gramatical de la frase.
- Procesos de planificación. Sólo están implicados en la escritura. La mala interiorización de estos procesos hará que el niño no genere información escrita o que la genere de forma desordenada.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En definitiva, para poder concretar la toma de decisiones en cuanto a los planes, proyectos, programas o adaptaciones a realizar con un sujeto determinado, deberemos basarnos en las necesidades que presenta, pudiendo variar en función del sujeto, de su ambiente y del tipo de peculiaridad que presenta.

Por ello entendemos esta unidad como una unidad introductoria, imprescindible para poder diseñar una toma de decisiones adaptada a cada sujeto y a las necesidades que presenta, una vez hayan sido evaluadas, diagnosticadas y valoradas por los especialistas competentes.

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 1

Para poder decidir el tipo de medida más adecuado a un sujeto, es imprescindible conocer las necesidades que presenta, por ello entendemos que esta evaluación puede ser la posibilidad de que el lector reflexione sobre lo leído e interiorice aspectos fundamentales.

1. Los alumnos con altas capacidades intelectuales precisará de adaptaciones curriculares:
 - a) Por inclusión de objetivos.
 - b) Por temporalización de objetivos.
 - c) Por eliminación de objetivos.
 - d) Todas las anteriores.
2. Los alumnos inmigrantes presentan necesidades especiales si:
 - a) No han nacido en el país en el que están escolarizados.
 - b) Si presentan más de dos cursos de desfase curricular o no conocen la lengua de acogida.
 - c) Si su familia no está integrada socialmente.
 - d) Ninguna es correcta.
3. La discapacidad física puede dividirse en:
 - a) Psíquica y no psíquica.
 - b) Personas enfermas y con discapacidad motora.
 - c) Con afectación y sin afectación cerebral.
 - d) Todas son correctas.
4. Un ejemplo de alumno con discapacidad motriz sin afectación cerebral puede ser:
 - a) Niño con diabetes.
 - b) Niño con parálisis cerebral.
 - c) Niño con discapacidad intelectual.
 - d) Niño con miopatía.
5. Dentro de las alteraciones del habla se encuentran:
 - a) Dislalias, disglosias y disartrias.
 - b) Afasias y disfasias.
 - c) Mutismo.
 - d) Todas las anteriores.

6. Dentro de las alteraciones del lenguaje se encuentran:
 - a) Dislalias, disglosias y disartrias.
 - b) Afasias y disfasias.
 - c) Mutismo.
 - d) Todas las anteriores.
7. Dentro de los trastornos generalizados del desarrollo se encuentran:
 - a) Alteraciones del habla y del lenguaje.
 - b) Alteraciones visuales y auditivas.
 - c) Autismo, Rett y Asperger.
 - d) Todas las anteriores.
8. Lo esencial para detectar las necesidades que presenta un sujeto:
 - a) El nivel de competencia curricular.
 - b) La evaluación psicopedagógica.
 - c) El tipo de alteración que presenta.
 - d) Su Cociente Intelectual.
9. Las necesidades especiales ¿pueden ser compartidas por sujetos con la misma discapacidad?
 - a) Sí, siempre.
 - b) No, nunca.
 - c) Depende, no sólo de la discapacidad, sino de otros factores personales y sociales.
 - d) Depende de dónde se encuentren escolarizados.
10. La diversidad afectivo-sexual:
 - a) Es una realidad a la que hay que dar respuesta.
 - b) Puede suponer un factor de riesgo ante el acoso escolar.
 - c) Debe ser trabajada su existencia con normalidad desde las primeras edades.
 - d) Todas son correctas.

CLAVE DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 1

1	A
2	B
3	B
4	D
5	A
6	B
7	C
8	B
9	C
10	D

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 1

1. ¿Qué decisiones educativas pueden tomarse en los siguientes casos?:

Sujetos	Medidas institucionales	Medidas individuales
Discapacidad visual total		
Pérdida auditiva de 70dB		
Discapacidad intelectual media		
Autismo sin discapacidad intelectual		
Parálisis cerebral sin discapacidad intelectual		
Espina bífida		
Disfasia		

2. Seleccione un niño o una niña de los desarrollados en la unidad y detecte las necesidades que presenta en los siguientes ámbitos de desarrollo:

Cognitivo	
Motor	
Socio-afectivo	
Lenguaje	

3. Realice un diagnóstico diferencial entre las siguientes patologías:

Retraso del habla y del lenguaje	
Dislalia fonética y fonológica	
Retraso del habla y trastorno fonológico	
Disfasia y afasia	

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 1

- ARANDA, R. (2002): *Educación Especial. Áreas Curriculares para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Prentice Hall.
- BAUTISTA, R. (1993): *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- GENTO, S. (2003): *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres.
- GONZÁLEZ, E. (1999): *Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- PRIETO, J. (1999): *El Desarrollo de los Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Valencia: Promolibro.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 1

Retraso: alteración en el desarrollo cuando se observa una evolución armónica, igual pero más lenta a la normal, con una diferencia máxima de dos años entre el nivel que el sujeto tiene con el que debería tener en función de su edad cronológica.

Trastorno: alteración en desarrollo cuando se observa, bien una desarmonía evolutiva, bien una diferencia superior a los dos años entre el nivel que el sujeto tiene con el que debería tener en función de su edad cronológica.

Alteración: todo aquel proceso que no sigue el curso de desarrollo normalizado, bien sea por un retraso, bien por un trastorno.

Deficiencia: implica el problema de partida (por ejemplo el mal cierre del tubo neural que lleva a una espina bífida).

Discapacidad: es la falta de capacidad que ese problema genera (por ejemplo la falta de capacidad en el movimiento que ocasiona una espina bífida).

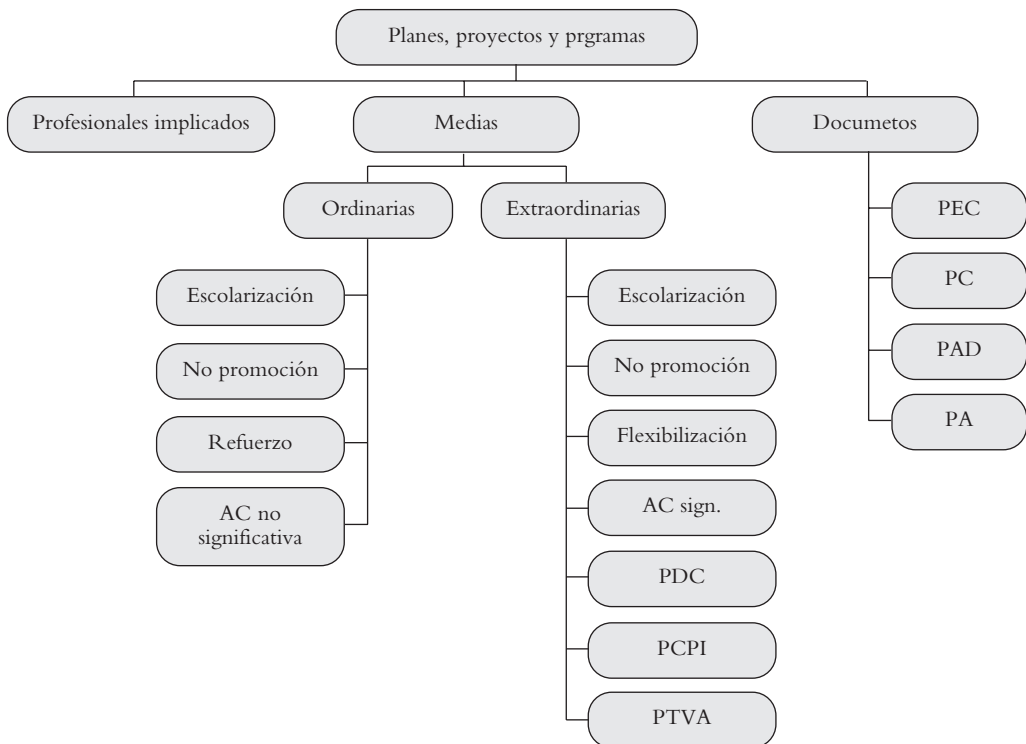
Minusvalía: supone el no poder ejercer el rol social que le corresponde al sujeto (por edad, preparación, capacidad...) como consecuencia de una discapacidad o de una deficiencia (por ejemplo, que no contraten a una persona de profesor por tener espina bífida).

UNIDAD DIDÁCTICA 2

DIVERSIDAD DE PLANES, PROYECTOS Y PROGRAMAS

Resumen

Para poder diseñar y aplicar cualquier plan o programa con personas con necesidades especiales, es precisa la existencia de una serie de profesionales que es importante concretar. Asimismo, los planes, proyectos y programas, vamos a aglutinarnos en diferentes medidas a tomar, que pueden ser ordinarias o extraordinarias, dentro de las cuales se encuentran éstos especificados. Las medidas ordinarias son las que realiza el tutor y maestros implicados en la educación del alumno o la alumna y las extraordinarias precisan de informe psicopedagógico, consentimiento de la familia y autorización de la inspección. Por último veremos cómo se deben reflejar estas medidas en los diferentes documentos de centro.



DESARROLLO DE LA UNIDAD 2

Como adelantábamos, los planes, proyectos y programas pueden concretarse en una serie de medidas, tanto ordinarias como extraordinarias, a la vez que son diseñados y aplicados por una serie de profesionales y que tienen que encontrarse reflejados en los diferentes documentos que rigen la vida de los centros. Pasamos por tanto al desarrollo de todos estos puntos.

1. PROFESIONALES RESPONSABLES DE SU DESARROLLO

Dentro de los profesionales que deben diseñar y aplicar los diferentes planes, proyectos y programas, podemos destacar los siguientes:

a) Pedagogo, psicopedagogo, psicólogo escolar

Hay que destacar que la figura del especialista en Pedagogía y Psicología puede ser ocupada por un licenciado en Pedagogía, o en Psicopedagogía o en Psicología Educativa. Asimismo, podrá ejercer sus funciones en los siguientes ámbitos: Equipos externos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (tanto Generales, como de Atención Temprana, como Específicos Provinciales), Departamentos de Orientación en Centros Específicos y de Educación Especial y en Departamentos de Orientación en Institutos de Enseñanza Secundaria. Así, desarrollaremos sus funciones, en función de si llevan a cabo su labor en equipos o en departamentos.

Así en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, las funciones de la figura de Psicopedagogía se concretan en las siguientes:

- Formar parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros de su sector.
- Realizar la Evaluación Psicopedagógica del alumno que lo precise.
- Asesorar en la elaboración y revisión de los Proyectos Curriculares de Etapa de los centros que le corresponden.
- Atender a la diversidad de alumnado.

- Prevenir dificultades de aprendizaje.
- En Equipos de Atención temprana, también realizará intervenciones directas con los alumnos con necesidades educativas especiales cuya atención educativa así lo requiera.
- En los Equipos Específicos provinciales, también deberá asesorar a los Equipos Generales y de Atención Temprana y a los Departamentos de Orientación para la adopción de medidas de adaptación curricular, para su desarrollo y seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales de su especialidad.

También va a ser figura relevante del Departamento de Orientación en Institutos de Enseñanza Secundaria. Así, entre las funciones que tiene esta figura en el ámbito mencionado, destacamos las siguientes:

- Coordinar la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas correspondientes a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y contribuir a su desarrollo.
- Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención a la diversidad en los elementos constitutivos de los Proyectos Curriculares.
- Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje.
- Coordinar la evaluación psicopedagógica con los profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas realizando el informe psicopedagógico.
- Participar en la planificación y el desarrollo de las Adaptaciones Curriculares Individuales dirigidas a los alumnos que lo precisen entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan Programas de Diversificación Curricular, en colaboración con los Departamentos Didácticos y las Juntas de Profesores.
- Participar en la elaboración y desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular y asesorar a los equipos educativos de los Programas de Garantía Social en la elaboración de las programaciones correspondientes.
- Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse sobre el futuro académico y profesional para todos los alumnos al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria y de los Programas de Garantía Social.

En definitiva, la figura del especialista en Pedagogía y Psicología va a ser clave en la atención a la diversidad de alumnado presente hoy en día en nuestras escuelas e Institutos, como coordinación de la atención a estos alumnos y como clave para la evaluación y la toma de decisiones. Será el último responsable de la evaluación psicopedagógica y de la toma de decisiones que se lleve a cabo. Una vez que se ponga en marcha la medida de atención a la diversidad decidida, su papel será, especialmente, el de coordinar todo el proceso y a todos los implicados. Por tanto, podemos afirmar que la figura de este especialista es clave en la atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

b) Maestro/a, especialista en Audición y Lenguaje y en Educación Especial

Lo mismo que ocurría con la figura de Psicopedagogía, debemos destacarlo en la figura del maestro en Audición y Lenguaje, ya que sus funciones pueden variar si se las ejerce en un equipo, en un departamento o en un centro educativo. No obstante, la figura del maestro en Educación Especial, sólo se encuentra regulada en los dos últimos ámbitos, ya que, como tal, no aparece en Equipos (a no ser que las necesidades del mismo así lo requieran). Por tanto, centraremos el desarrollo de este punto, en función del ámbito de actuación en el que estos especialistas vayan a ejercer sus funciones, es decir: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, departamentos de Orientación y centros educativos (tanto ordinarios como de educación especial).

Así, el maestro especialista en audición y lenguaje que se encuentre en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, sea del tipo que sea, deberá intervenir con alumnos que presenten dificultades en su comunicación y en su lenguaje, tanto oral como escrito. Destacamos concretamente las siguientes funciones:

- Atención directa al alumnado que presenta dificultades comunicativas.
- Apoyo a las dificultades de la comunicación y el lenguaje oral y escrito.
- Enseñanza de la lengua de acogida para alumnos de compensatoria.
- Valoración de las necesidades en la comunicación y el lenguaje.
- Colaboración en la elaboración, puesta en práctica y seguimiento de las Adaptaciones Curriculares Individuales.
- Realización del apoyo logopédico.

En definitiva, los maestros de audición y lenguaje se responsabilizarán de la intervención educativa en alumnos con dificultades en la comunicación oral y escrita, concretamente, como miembros de los equipos podrán responsabilizarse,

siempre que existan dificultades del lenguaje oral o escrito, de los siguientes aspectos:

- Elaborar, adaptar y difundir materiales logopédicos.
- Evaluar e intervenir ante los alumnos que requieran sistemas alternativos o complementarios de comunicación.
- Evaluar y valorar las necesidades educativas especiales de los alumnos que lo que la comunicación y el lenguaje se refiere.
- Colaborar con los tutores en la prevención y pronta detección de alteraciones lingüísticas y en la elaboración de adaptaciones curriculares individuales (especialmente en el área de Lengua Castellana y Literatura y en el ámbito de Comunicación y Representación).
- Asesorar al profesorado sobre los sistemas de comunicación y sobre estrategias de intervención con alumnos con necesidades educativas especiales vinculadas con la comunicación y el lenguaje.

Centrándonos ya en los Institutos de Educación Secundaria, destacamos las figuras del Maestro especialista en Audición y Lenguaje (cuyas funciones se centran en todos los aspectos relacionados con la comunicación y el lenguaje oral y escrito de los alumnos y alumnas de Secundaria que lo precisen) y de los maestros de Educación Especial (destinado, básicamente a apoyar las áreas curriculares y las áreas de desarrollo como atención memoria, etc.). Teniendo esto en cuenta, deberán llevar a cabo las siguientes funciones.

- Colaborar con los departamentos didácticos y las Juntas de profesores en la prevención, detección y valoración de dificultades del lenguaje y de aprendizaje (respectivamente), en las medidas de flexibilización organizativa, así como en la planificación y en el desarrollo de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales o bien a aquellos que presenten dificultades de aprendizaje (asociadas a la comunicación y el lenguaje oral o escrito, en el caso del maestro de audición y lenguaje).
- Elaborar, conjuntamente con los diferentes Departamentos Didácticos, la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Realizar actividades educativas de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales, para alumnos que sigan programas específicos de compensación educativa, o bien para aquellos que presente problemas de aprendizaje, bien directamente o a través del asesoramiento y colaboración con el

profesorado de los departamentos didácticos, cuando la especificidad de los contenidos u otras circunstancias así lo aconsejen.

- Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que a de formularse al término de la Educación Secundaria Obligatoria, para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, que sigan programas específicos de compensación educativa o que presenten problemas de aprendizaje.
- En caso de profesorado de apoyo del programa de compensación de las desigualdades, colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.
- Apoyar al profesorado en cuestiones relativas al lenguaje y la comunicación.
- Trabajar directamente con alumnos y alumnas.
- Poner en marcha medidas preventivas y de detección temprana, ante la aparición de dificultades del lenguaje oral y escrito, facilitando al profesorado orientaciones metodológicas, así como criterios y procedimientos para la evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado.
- Llevar a cabo medidas de apoyo ordinario, que, dentro del currículo ordinario, permitan dar respuesta a las dificultades de lenguaje que presenten los alumnos, asesorando al profesorado, o bien organizando y desarrollando, en su caso, actividades de recuperación y refuerzo, así como participando en el seguimiento de dichos alumnos.
- Llevar a cabo medidas de carácter extraordinario: aquellas de carácter excepcional dirigidas a organizar la respuesta educativa para los alumnos que permanezcan un año más en un mismo ciclo o curso y para los alumnos que sigan un programa de diversificación curricular, así como a proponer las correspondientes adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o relacionadas con problemas en la comunicación y en el lenguaje.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares apropiadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Participar en la prevención, detección y valoración de problemas de lenguaje, así como en la planificación y desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales, o bien a aquellos que presenten dificultades de aprendizaje.

- Realizar actividades de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales, o bien para aquellos que presenten problemas de aprendizaje.

En definitiva, el Maestro especialista en Audición y Lenguaje y el de Educación Especial podrán desempeñar las funciones siguientes (teniendo en cuenta que el maestro de educación especial se encargará de los alumnos que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje y el maestro en audición y lenguaje se encargará de los alumnos que presenten necesidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje oral y escrito):

- *Prevención* de todo tipo dificultades que puedan presentar los alumnos, poniendo en marcha medidas preventivas primarias y secundarias en edades tempranas, que eviten que aparezca la dificultad o que cause males mayores.
- *Detección temprana* de alteraciones. No hay que esperar a que el problema sea mayor, en cuanto se detecte, se debe comenzar la intervención, por tanto estas figuras serán claves para detectar tempranamente dificultades y evitar males mayores, realizando intervenciones también tempranas.
- *Evaluación y valoraciones de necesidades*. Aunque el último responsable de la evaluación psicopedagógica sea el psicopedagogo, estos maestros especialistas deben colaborar también en su realización, especialmente, todo el tema lingüístico, lo deberá llevar a cabo el maestro de audición y lenguaje.
- *Intervención indirecta* con padres y profesores, formando e informando. Tan importante es la intervención directa con el niño, como la que se realiza con padres y profesores. Debemos trabajar para lograr intervenciones ecológicas, es decir, en el ambiente natural del niño, para cual, padres y profesores, que son los que forman el ámbito natural del alumno, deberán estar formados de las necesidades que presenta y formados para intervenir adecuadamente en las mismas, por tanto, las figuras que nos ocupan, deben ser un referente claro para llevar a cabo esta labor.
- *Intervención directa* con los alumnos que lo precisen, tanto en aula ordinaria (con el gran grupo total de alumnos, en pequeños grupos preferentemente homogéneos para poder ofrecer una respuesta adecuada a sus necesidades, o de forma individual, dentro de la misma) como en aula de apoyo (de forma individual o colectiva, en pequeños grupos).
- *Seguimiento* de todos aquellos aspectos que tengan relación con su especialidad, en todo lo relativo a la Adaptación Curricular que se esté llevando a cabo, tanto del alumno, como de profesionales relacionados como de áreas

concretas (por ejemplo, el maestro de audición y lenguaje deberá colaborar estrechamente con el maestro encargado de impartir el área de Lengua, ya que habrá objetivos que ambos persigan y que sean comunes).

- Colaborar en la elaboración de los diferentes documentos de centro (Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, Plan de Atención a la Diversidad, Programación de Aula, Adaptaciones Curriculares Individuales) en aspectos relativos a su especialidad, a la atención a la diversidad a los criterios de elaboración de Adaptaciones Curriculares, etc.

En definitiva, estas figuras, son el nexo de unión entre el alumno, el especialista en psicopedagogía, la familia, el maestro de aula y otros especialistas ya que sus funciones abarcan todos estos ámbitos de intervención y son las figuras clave de atención a la diversidad en los centros educativos, sean éstos de las características que sean.

c) Trabajador Social o Personal Técnico de Servicios a la Comunidad

La figura del trabajador social, sólo se encuentra regulada, a nivel educativo, como miembro de los Equipos de Orientación externos y su dedicación estará en función de las necesidades del equipo en cuestión. Así, de forma general, deberá asegurar los servicios sociales vinculados al sistema educativo. Específicamente esta figura deberá llevar a cabo las siguientes funciones:

- Conocer las necesidades del entorno en el que se encuentran ubicados los centros del sector que le corresponde.
- Controlar el absentismo escolar.
- Llevar a cabo programas formativos con las familias que así lo precisen.
- Colaborar en las evaluaciones psicopedagógicas que lleve a cabo el equipo, ofreciendo información, especialmente sobre el contexto sociofamiliar de los alumnos.
- Prevenir la inadaptación social.
- Favorecer la acogida e integración de alumnos con necesidades educativas especiales y en situación de desventaja social o familiar.
- Llevar a cabo la orientación profesional de las familias que así lo requieran.

En definitiva, es una figura básica en lo que a la relación con las familias se refiere, especialmente en los casos que, por sus peculiaridades, así lo requieren. Actúan, por tanto, como nexo familia-escuela, persiguiendo como último fin, la inserción total del sujeto que lo precise en el centro escolar.

d) Maestro/a de Compensación en Desigualdades Sociales.

Los destinatarios de las labores de estos son alumnos con necesidades educativas especiales por minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa o a otros colectivos socialmente desfavorecidos con desfase escolar significativo de dos o más cursos de diferencia en su nivel de competencia curricular, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su irregular escolarización o desconocimiento de la lengua vehicular.

La figura del maestro de compensatoria, puede ser llevada a cabo por maestros y profesores técnicos de servicios a la comunidad en Infantil y Primaria, y por maestros y profesores en Secundaria, en función de las necesidades observadas en el centro. Dentro de las funciones, teniendo en cuenta la variabilidad de la población a la que atienden, destacamos las siguientes:

- Colaboración en la adaptación o diversificación del currículo de los alumnos que tiene a su cargo.
- Programar actividades de acogida y de socialización.
- Reducir el desfase que presentan los alumnos que atiende.
- Acercar a las familias al centro.
- Orientar a las familias de los alumnos que lo precisan.
- Controlar el absentismo escolar de sus alumnos.
- Colaborar en la elaboración de los diferentes documentos de centro (Proyecto Educativo, Programaciones Generales Anuales, Programaciones de Aula), ofertando ideas sobre la convivencia, la integración de estos alumnos, el respeto por la diversidad cultural y social, etc.
- Atención directa a los alumnos con necesidades de compensación educativa.

En definitiva, se trata de un profesional que se denomina de Compensatoria, en Primaria deberá estar en coordinación con los equipos de ciclo y de zona y en Secundaria formará parte del Departamento de Orientación y deberá estar en coordinación con los Departamentos Didácticos. El equipo directivo de cada centro deberá garantizar la participación de este profesional en la vida académica y educativa del centro.

e) Docentes de aula ordinaria

Para el desarrollo de este punto, no nos parece adecuado no hacer divisiones específicas para cada uno de los docentes especialistas, más bien, las funciones que

desarrollemos deberán ser aplicadas a cada una de las áreas y especialidades en concreto (Educación Infantil, Educación Primaria general, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y áreas de secundaria, etc.), dependiendo del currículo específico que desarrolle cada profesional. Así creemos conveniente destacar los siguientes puntos.

Lo primero que debemos concretar, son las funciones del docente de aula ordinaria ante los Alumnos con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo. Así pues, destacamos las siguientes:

- Colaborar, como miembro del claustro, en la elaboración de los diferentes documentos del centro (Proyecto Educativo, Programación General Anual), dando respuesta, desde ellos, a los alumnos con necesidades especiales: reconocerse como centro que atiende a la diversidad de alumnado, establecer la coordinación entre profesionales, utilización de espacios y tiempos a nivel de centro y ciclo, medidas generales de atención a la diversidad, adaptación de los diferentes elementos curriculares (iguales para todos los alumnos o específicos para alumnos con necesidades especiales), establecimiento de criterios para la elaboración de adaptaciones curriculares, etc.
- Elaborar, sobre la base de lo establecido en dichos documentos, su Programación de Aula, contando con los alumnos concretos para el curso escolar en el que nos encontramos, dando, desde dicha programación, respuesta general a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en cuanto a la utilización de espacios y tiempos, agrupamientos, metodología, formas de evaluación, etc.
- Colaborar, con el resto de profesionales implicados en la respuesta a la diversidad de alumnado (Maestro Especialista en Audición y Lenguaje, en Educación Especial, Maestro de Compensación de Desigualdades Sociales, miembros del Equipo, etc.) en dar una respuesta ajustada a las necesidades educativas especiales que presentan sus alumnos.
- Dar respuesta concreta a los alumnos con necesidades especiales escolarizados en su aula, ya que (junto con el tutor) es el último responsable de llevar a cabo la Adaptación Curricular concreta establecida para dichos alumnos.

Más concretamente, habrá que diferenciar si la necesidad especial se debe a una discapacidad detectada o supone una dificultad de aprendizaje cuyo origen aún no se conoce, tomando, por tanto, dos opciones diferentes (CNREE, 1992):

- En caso de alumnado con discapacidad (motora, psíquica o sensorial) deberá basarse en la evaluación psicopedagógica realizada por el Equipo de Zona o Departamento de Orientación y la toma de decisiones pertinente, en la que se habrá establecido la respuesta educativa ajustada a dichas necesidades (Adaptación Curricular, Refuerzo Educativo, etc.)
- En caso de alumnado que presenten dificultades de aprendizaje, el docente de aula, junto con los profesionales que puedan tener relación con el niño (resto de áreas y especialmente con el tutor), realizará una evaluación inicial que aporte datos sobre el por qué de dicha dificultad. Sobre la base de esta evaluación, se pondrán en marcha las medidas ordinarias necesarias para dar respuesta a dichas dificultades. Si estas medidas funcionan, y el niño o la niña comienza a responder positivamente, continuaríamos con ellas, si esto no fuera así, precisaríamos de una evaluación psicopedagógica, por parte del equipo externo, que autorizara otro tipo de medidas más significativas.

El punto de partida a la hora de elaborar las cualquier medida es detectar y valorar las necesidades educativas de los alumnos, a través de una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, o a través de la evaluación psicopedagógica, desarrollada bajo la responsabilidad del Equipo Externo de Orientación o del Departamento de Orientación cuando sus dificultades se valoran como significativas.

Una vez determinadas las necesidades especiales, se tiene que ver cuáles de ellas pueden tener respuesta en la programación de aula. Posiblemente algunas se resuelvan adaptando materiales, la organización del aula, el tipo de actividad o la forma de enseñanza, pero habrá otras que sigan sin resolverse y tengamos que efectuar adaptaciones más concretas y específicas.

En definitiva, la figura del docente de aula, bien sea tutor, bien sea especialista de área, va a ser definitiva en lo que a la puesta en práctica de los diferentes planes, proyectos y adaptaciones curriculares se refiere. Hay que tener en cuenta que la figura del tutor será la encargada de coordinar todo el proceso, pero los docentes especialistas son los responsables de la elaboración y puesta en práctica de la adaptación en su aula y área concretas.

Estas figuras son las que van a tener al alumno con necesidades especiales en su aula y, por tanto, los responsables de ayudarle a que alcance los objetivos establecidos con carácter general y responsables también de potenciar las capacidades del

niño o la niña y que supere sus dificultades, integrándose adecuadamente en el aula en particular y en la sociedad en general.

f) Otros profesionales

Existen otros profesionales que también actúan dentro de los centros educativos, pero que no se encuentran directamente vinculados con las consejerías de educación, más bien con las de sanidad. Nos referimos a los fisioterapeutas (encargados de la rehabilitación física de los niños con discapacidad motriz), los auxiliares técnicos educativos (o cuidadores en los casos que se requieran), los auxiliares técnicos sanitarios y demás personal no docente, que también colabora de forma activa en el cuidado y avance de los niños, cuyas necesidades educativas más específicas así lo precisen.

Como hemos podido observar, la atención a la diversidad de alumnado existente hoy en día en nuestras escuelas, requiere de una enorme coordinación entre todos los profesionales implicados, bien como maestros de aula, como personal de apoyo a la integración o como miembros coordinadores de todos el proceso, desde los Equipos o desde los Departamentos de Orientación (en función de si se trata de Infantil y Primaria o de Secundaria). No obstante, debemos tener en cuenta que los inmediatos beneficiarios de esta coordinación deben ser los propios alumnos y alumnas.

2. TIPOS DE PLANES, PROYECTOS Y PROGRAMAS COMO MEDIDAS A DESARROLLAR

Entendiendo por diversidad todo el alumnado escolarizado en nuestro actual sistema educativo, aludiremos a todas las medidas existentes para responder a la misma, una vez valoradas las necesidades de cada alumno o alumna y proponiendo la medida más adecuada a las mismas, se podría optar por las siguientes:

- Escolarización.
- No promoción y flexibilización.
- Refuerzo educativo.
- Compensatoria.
- Apoyos.
- Adaptaciones Curriculares.

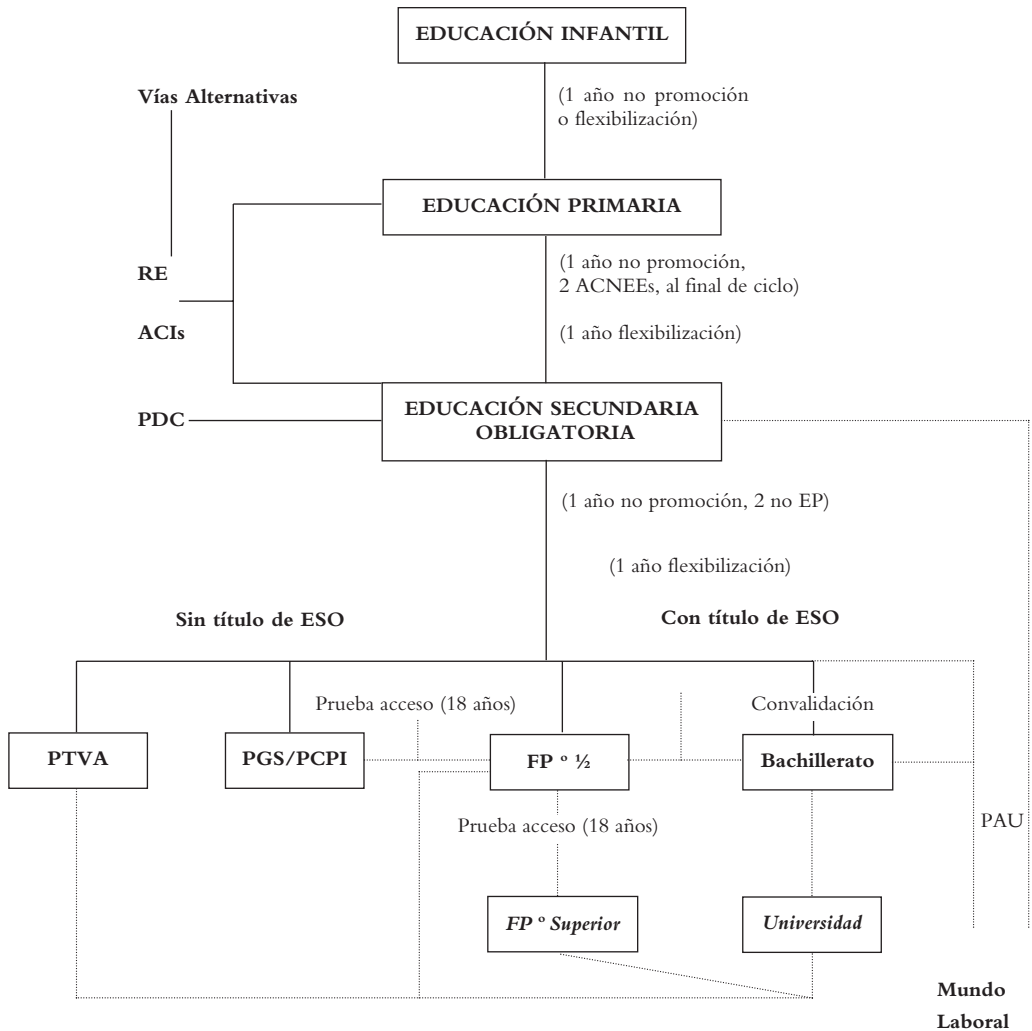
- Programas de Diversificación Curricular.
- Programas de Cualificación Profesional Inicial.
- Programas de Transición a la Vida Adulta.

No obstante, para que su desarrollo resulte coherente, nos parece conveniente introducir este cuadro que engloba, de una forma esquemática todos los puntos a desarrollar en las siguientes páginas.

Como podemos observar en el cuadro, aunque a lo largo de las siguientes páginas matizaremos cada uno de los aspectos que en él aparecen, nos encontramos con un desarrollo curricular cuyas características claves son la apertura y la flexibilidad, ya que se encuentra cargado de opciones para atender a la diversidad de alumnado en él escolarizado, de tal forma, que no sea necesario cerrarse puertas en función de las opciones que se vayan seleccionando.

Así nos encontramos con tres **etapas** claramente diferenciadas:

- Educación Infantil. Etapa no obligatoria con dos ciclos de tres niveles cada uno y con entidad en sí misma para la atención a los alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los cero y los seis años de edad. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa son los criterios de no promoción y de flexibilización (en caso de alumnos con altas capacidades), los apoyos y las adaptaciones curriculares no significativas y significativas.
- Educación Primaria. Etapa obligatoria con tres ciclos de dos niveles cada uno. Las edades de los alumnos y alumnas escolarizados en esta etapa se encuentran comprendidas entre los seis y los doce años, con carácter general. Las medidas para atender a la diversidad en esta etapa son los criterios de no promoción y de flexibilización, el refuerzo educativo, los apoyos y las adaptaciones curriculares no significativas o significativas.
- Educación Secundaria Obligatoria. Etapa obligatoria con dos ciclos de dos cursos cada uno. Las edades de los alumnos escolarizados en la misma se encuentran comprendidas entre los doce y los dieciséis años de edad. Las medidas para atender a la diversidad son las mismas que en Educación Primaria, añadiendo la posibilidad de Programas de Diversificación Curricular.



Si el estudiante no lograra alcanzar los objetivos establecidos para la ESO podría, si tiene al menos dieciséis años, acceder al mundo laboral o a los Programas de Cualificación Profesional). Finalizado este programa podrá. Asimismo, acceder al mundo laborar o a módulos de Formación Profesional de Grado Medio, por medio de una prueba de acceso para mayores de dieciocho años y continuar, de esta forma la trayectoria profesional que posibilita el Grado Medio.

Por otro lado, si el estudiante hubiera estado escolarizado en un centro de educación especial o si sus necesidades así lo aconsejaran, podría optar por un programa de Transición a la vida Adulta.

Si el alumno logra alcanzar los objetivos de la ESO podrá acceder directamente a cualquiera de los módulos existentes de Formación Profesional de grado medio (con una duración variable) o a cualquiera de las cuatro modalidades existentes de Bachillerato (con una duración de dos cursos escolares). Una vez finalizado Grado Medio, podrá acceder, mediante convalidación, a alguna modalidad de Bachillerato afín con la titulación, o bien, mediante prueba de acceso para mayores de dieciocho años, a algún módulo de Grado Superior (de familia afín a la titulación de Grado Medio poseída).

Finalizado el Bachillerato podrá acceder, mediante convalidación, a Grado Superior o, mediante prueba de acceso, a la Universidad. Finalizado el Grado Superior podrá acceder directamente a la Universidad (por nota de corte y a carrera afín con su especialidad).

Con lo visto, es fácil comprobar que un alumno que no alcance objetivos en la ESO puede llegar a acceder a la Universidad mediante los posibles itinerarios educativos explicados. En cualquier caso, vamos a pasar al desarrollo de las medidas de atención a la diversidad de alumnado concretadas, de forma más específica.

Una vez analizado el gráfico de manera general, vamos a pasar a concretar las diferentes medidas existentes para atender a la diversidad de alumnado escolarizado en nuestras escuelas. Para ello, es preciso matizar que dichas medidas pueden ser ordinarias o extraordinarias, las ordinarias serán decisión del tutor y tutora, oído el claustro y en relación con los padres. En cambio, para poder llevar a cabo medidas extraordinarias se precisará de informe psicopedagógico del equipo, consentimiento firmado de padres y aprobación de la inspección y figurarán en el expediente académico del alumno o alumna.

Hechas estas precisiones sencillamente concretar que las **medidas ordinarias** son: la escolarización ordinaria, la repetición de un curso en primaria y otro en secundaria (o dos en secundaria si no ha repetido primaria), el refuerzo educativo y la adaptación curricular no significativa. Por su parte, las **medidas extraordinarias** serían las restantes: escolarización en cualquiera de las modalidades diferente a la ordinaria, repetición de infantil o dos veces primaria, flexibilización del periodo de escolaridad, adaptación curricular significativa, programas de diversificación curricular, de transición a la vida adulta y de cualificación profesional inicial. Pasamos a su desarrollo:

a) *Escolarización*

Aunque la escolarización no se considera una medida de atención a la diversidad en sí misma, sí que es el punto clave para comenzar a dar respuesta a todos los alumnos y alumnas. Es preciso matizar que para que un alumno con necesidades educativas especiales sea escolarizado, se precisará un dictamen de escolarización del equipo, un informe del servicio de Inspección y la resolución de la comisión de escolarización de la Dirección Provincial. Así pasamos a describir los tipos de escolarización que son posibles, y lo haremos intentando cumplir el criterio de mayor normalización:

- **Centros ordinarios.** Este tipo de centros, por el hecho de estar subvencionados con fondos públicos (ya sean públicos o privados), se consideran centros de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Cualquier alumno o alumna con necesidades que, previa evaluación psicopedagógica se recomienda integración ordinaria, será escolarizado en este tipo de centro, siempre y cuando tengan recursos materiales y humanos para ofrecerle la respuesta que precisa.
- **Centros de Integración Preferente.** En este tipo de centros prima también la integración pero con una peculiaridad, son centros que, preferentemente admiten, en unos casos a estudiantes con discapacidad física, en otros con discapacidad auditiva. ¿Por qué este tipo de alumnado? Porque sus necesidades son mucho más específicas que otros y precisan de materiales y personal muy concreto (OM 14 de febrero de 1996).

Así para alumnos con discapacidad física serán precisos accesos espaciales como rampas, elevadores, pasamanos, etc. Así como recursos humanos como el fisioterapeuta. Por su parte, los alumnos con discapacidad auditiva precisan de maestros en audición y lenguaje y profesionales que dominen la lengua de signos o lenguajes bimodales, así como de materiales específicos como equipos de Frecuencia Modulada, SUVAG o espacios iluminados.

- **Aulas de Educación Especial.** Este tipo de aulas están situadas dentro del centro ordinario, pero su alumnado presenta siempre necesidades educativas especiales. Este tipo de aulas se pueden habilitar en dos casos: en zonas rurales para como sustitutas de un centro de educación especial o en zonas urbanas, para alumnos con condiciones personales de discapacidad psíquica.

No obstante, en los últimos años se están llevando a cabo experiencias de este tipo de aulas para alumnos con trastornos generalizados en su desarrollo con ellas se

logra una normalización de la respuesta ofertada a estos niños, ya que conviven con todos los estudiantes del centro en determinadas actividades y áreas, siendo flexible el paso al aula ordinaria si se observa su beneficio en aras a la inclusividad. Lógicamente, los tutores de este tipo de aulas serán maestros especialistas en educación especial.

- Escolarización combinada. Hay alumnos que, por sus peculiaridades, requieren de este tipo de escolarización, es decir, habitualmente se encuentran escolarizados en centros de educación especial, pero algún día a la semana, alguna tarde, o algunas horas, asisten a determinadas clases en centros ordinarios, o viceversa, estudiantes escolarizados en centros ordinarios, que reciben los apoyos en centros específicos. Con ello se logra abarcar los principios de individualidad de la enseñanza, de inclusión y de normalización.
- Centros de educación especial. En estos centros también podemos hablar de dos tipos de divisiones: centros de educación especial, en los que puede estar escolarizado cualquier alumno con discapacidad y centros específicos, los cuales están destinados sólo a determinadas discapacidades (centros para niños con Síndrome de Down, con parálisis cerebral, con discapacidad auditiva, etc.).

Los niños y niñas escolarizados en estos centros deberán ser exclusivamente aquellos que, por la especificidad de sus necesidades y de la discapacidad que presentan, no pueden ser atendidos de forma adecuada en centros ordinarios y precisan de una respuesta más específica.

Son estudiantes que, por otra parte, que precisarán de la realización de Adaptaciones Curriculares significativas en todas las áreas, por tanto requieren de unos recursos materiales y humanos muy concretos e inexistentes en centros ordinarios. Esta debe ser la última medida de escolarización a tomar ya que es la menos integradora.

- Aulas enlace. También llamadas aulas de bienvenida. Son aquellas aulas en las que se escolarizan, por un período determinado de tiempo, alumnos y alumnas que se hayan incorporado tardíamente al sistema educativo español y que cumplan cualquiera de las siguientes características: tener más de dos años de desfase curricular o no conocer la lengua de acogida. Son aulas para el sector cuyo fin es que este alumnado lleve un nivel aceptable de idioma y conocimientos para poder integrarse mejor en sus grupos de referencia. Se encuentran destinadas, básicamente, a niños mayores de ocho años, que hayan llegado recientemente a nuestro país y que los padres, de forma vo-

luntaria, opten por este tipo de escolarización temporal en aras a una mayor integración futura.

No obstante, como hemos podido observar, ya en la propia escolarización, existen diferentes tipos cuyo fin último es la atención a la diversidad de alumnado en un único sistema educativo que pretende dar respuesta a todos los niños y niñas en edad escolar.

b) No promoción y flexibilización

Dentro de los criterios existentes para que un alumno o alumna deje de promocionar, podemos hablar de criterios ordinarios y extraordinarios, precisando estos últimos. Así se contemplan los siguientes:

En Educación Infantil los alumnos y alumnas, de forma extraordinaria, podrán permanecer un año más en la etapa, siempre y cuando la necesidad se encuentre precedida de una evaluación psicopedagógica realizada por el equipo de la zona, la familia dé su consentimiento y sea aprobado por la Inspección Educativa.

En dicha evaluación se debe contemplar la pertinencia de la permanencia, con lo cual, se limitará a aquellos alumnos y alumnas cuyas necesidades vayan asociadas a retrasos generalizados en su desarrollo, o aquellos que su inserción social así lo requiera, y se considere que accediendo un año más tarde a Educación Primaria, el problema se encontrará resuelto.

En Educación Primaria el alumnado, de forma ordinaria, podrá no promocionar una vez a lo largo de toda la etapa (siempre y cuando no se haya tomado la decisión de no promoción en Educación Infantil) y coincidiendo con final de ciclo, ya que los objetivos a alcanzar por los alumnos se establecen por ciclos.

En caso de que el alumno o la alumna, previa evaluación psicopedagógica, sea considerado alumno con discapacidad, de forma extraordinaria, podrá dejar de promocionar dos veces en la etapa (coincidiendo con final de ciclo), siempre y cuando la familia dé su consentimiento y se encuentre aprobado por la Inspección Educativa, teniendo presente que entonces se encontrará limitada la no promoción en Secundaria.

En Educación Secundaria Obligatoria, los estudiantes, de forma ordinaria, podrán no promocionar una vez por etapa (en cualquiera de sus cursos desde este curso escolar). De forma extraordinaria (siempre y cuando no haya precisado de la no promoción en Educación Primaria) podrá no promocionar dos veces (sin necesidad de ser considerado alumno con necesidades educativas especiales y sin ne-

cesidad, por tanto de la realización de evaluación psicopedagógica por el departamento de orientación).

Como podemos, por tanto, observar, el inicio y fin de la escolaridad obligatoria, deberá llevarse a cabo en las edades establecidas con carácter general, entre los seis y los dieciséis años (dando un margen de dos años a utilizar de la manera que se considere más beneficiosa para el niño).

En lo que al Bachillerato se refiere, los estudiantes podrán disponer de un máximo de cuatro años para su consecución.

Centrándonos en la *flexibilización* del período de escolarización para alumnado podemos destacar los siguientes criterios de flexibilización del período de escolarización para alumnos que presentan altas capacidades intelectuales, teniendo siempre presente que se deberán seguir las edades establecidas con carácter general para el resto de alumnos y alumnas:

- En lo que a la etapa de Educación Infantil se refiere, previa evaluación psicopedagógica realizada por el equipo externo, previa autorización de la inspección y previo consentimiento de los padres o tutores legales, podrán acceder un año antes a Educación Primaria.
- En Educación Primaria, con los condicionantes establecidos en Educación Infantil, podrá flexibilizar un año su período de escolarización en esta etapa.
- En Educación Secundaria Obligatoria, el alumno podrá flexibilizar su período de escolarización en otro año, previa evaluación psicopedagógica realizada por el Departamento de Orientación de su centro, consentimiento de los padres y aprobación de la inspección.

Así pues, el alumno o alumna que, previa evaluación psicopedagógica se encuentre asociado a altas capacidades intelectuales, podrá finalizar su período de escolaridad obligatoria tres años antes del tiempo establecido con carácter general. No obstante debemos tener presente que la LOE establece la posibilidad de flexibilización sin tener en cuenta la edad cronológica, lo que abriría un polémico debate al respecto si se llevara finalmente a cabo.

En definitiva, los criterios de promoción y flexibilidad del período de escolaridad obligatoria, son una medida más de atención a la diversidad de alumnado con o sin necesidades educativas especiales, que deberán siempre ir acompañadas de una atención individualizada que dé respuesta a las peculiaridades del sujeto en cuestión.

c) *Refuerzo educativo*

Es una medida ordinaria de atención a la diversidad cuya finalidad es atender las necesidades educativas transitorias que puedan presentar los alumnos y alumnas escolarizados en el centro, por medio del apoyo y el refuerzo a las áreas instrumentales. Se llevará a cabo a lo largo de toda la Educación Primaria, procurando hacer un mayor hincapié en el primer ciclo. Tomará como referente la Programación de Aula propia de cada alumno. Intervendrán en su desarrollo los tutores del mismo nivel o del mismo ciclo, preferentemente, o bien otros tutores u otros profesores con horas libres.

Los estudiantes a los que va dirigido el refuerzo educativo son aquellos:

- Con un ritmo de aprendizaje más lento.
- Con desfase curricular entre su competencia curricular y la de su grupo de referencia.
- Con «lagunas» o retraso en algún contenido nuclear básico, prioritariamente en las áreas de Lengua y Matemáticas.

Se puede organizar de forma individual, si así fuera necesario, o preferentemente, en pequeños grupos máximo de cinco alumnos. Podrá llevarse a cabo dentro o fuera del aula ordinaria, en grupos flexibles o con desdobles y se dedicarán de dos a tres sesiones semanales, en función de las necesidades del niño (pudiendo ser combinadas las modalidades). El seguimiento y la evaluación del refuerzo educativo es responsabilidad última del tutor, participando en la misma el Equipo de Orientación.

d) *Educación Compensatoria*

Para poder formar parte del programa de educación compensatoria, el alumnado deberá pasar por una evaluación inicial individualizada, cuyos resultados se reflejarán en un Informe realizado por el tutor en colaboración con el maestro de compensatoria y el equipo de la zona. Asimismo, podrá también reflejar las medidas de refuerzo y de adaptación curricular pertinentes.

El alumnado al que se encuentra dirigida esta medida se encuentra formado por las siguientes peculiaridades:

- Minorías étnicas con desfase curricular de dos o más cursos.
- Inmigrantes con incorporación tardía al sistema educativo y desfase curricular de dos o más cursos.

- Extranjeros con desconocimiento del castellano.
- Alumnos de grupos socialmente desfavorecidos con desfase curricular de dos o más cursos.

Esta medida será llevada a cabo por el maestro de apoyo de compensatoria, debiendo haber uno por cada veinticinco alumnos con las características pertinentes. La organización que se llevará a cabo, será la siguiente:

- En Educación Infantil, se realizará dentro del aula ordinaria.
- En Educación Primaria se podrá llevar a cabo también dentro del aula ordinaria, o bien fuera de ella en un máximo de ocho horas semanales, para lograr la mayor normalización posible del sujeto.

El seguimiento y la evaluación será responsabilidad última del tutor, pero en ellos participarán otros maestros que tengan relación con el alumno, el maestro de compensatoria y el equipo dicha evaluación y seguimiento se llevará a cabo teniendo en cuenta la adaptación curricular del alumno. Se realizará un Informe cuando finalice la etapa.

e) Apoyos

Son medias extraordinarias dirigidos Los apoyos serán realizados por especialistas en audición y lenguaje o en educación especial y se desarrollarán según el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro. Los alumnos a los que se encuentran dirigidos, pueden ser concretados en los siguientes:

- Con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o a trastornos de la conducta.
- Con discapacidad permanente que puedan precisar el aprendizaje de uso y acomodación al equipamiento de acceso.
- Con necesidades educativas transitorias por causas biológicas no conocidas (como retraso madurativo) o circunstancias emocionales recientes.
- Con problemas que dificultan los aprendizajes (como alteraciones del lenguaje escrito).
- Con alguna alteración del lenguaje oral (como retrasos del lenguaje, dislalias, disfasias, afasias, etc.).

Estos apoyos se pueden llevar a cabo tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo, en función de la etapa en la que se encuentre el niño o la niña (se primarán apoyos en aula ordinaria especialmente en infantil) y se procurará sacar al niño de las áreas instrumentales que es en las que suele fallar.

f) *Adaptaciones curriculares*

Existen alumnos que por la especificidad de sus necesidades requieren otras medidas extraordinarias, en lo que a oferta curricular se refiere a nivel individualizado, son las Adaptaciones Curriculares Individuales.

Supone una estrategia de planificación y actuación docente que incorpora las modificaciones del currículo, o de los accesos al mismo, necesarias para que el alumno al que van dirigidas, obtenga éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje y logre alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos sus compañeros (CNREE, 1992).

Las dificultades que presentan los alumnos que las necesitan, requieren más ayuda y/o una ayuda distinta para ser resueltas, no siendo suficientes los ajustes que todo profesor emplea para solucionar convenientemente las dificultades generales de sus alumnos.

Según esto, la Adaptación Curricular supone el *cuarto nivel de concreción del currículo*, si entendemos por niveles, las posibilidades, dentro de un currículo abierto y flexible, de adaptar los mínimos establecidos por la administración al contexto próximo de los alumnos. No obstante, estas medidas son ampliamente desarrolladas en la siguiente unidad del módulo.

Estas adaptaciones sólo son posibles gracias a la concepción de un currículo abierto y flexible. Aseguran dar cumplimiento al principio de individualización y su grado de modificación será tan variable como lo sean las dificultades de aprendizaje que presente cada alumno.

g) *Programas de Diversificación Curricular*

Este respecto, la LOE establece que

«En la definición de las enseñanzas mínimas de la etapa se incluirán las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículo desde tercer curso de educación secundaria obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferente a la establecida con carácter general» (art. 27).

Sobre la base de la normativa hemos extraído la finalidad de dichos programas, las características generales de sus destinatarios, su estructura y elementos y el proceso a seguir para su establecimiento, aspectos que pasamos a desarrollar.

Así, estos programas son considerados como medida extraordinaria de atención a la diversidad y su finalidad es poner al alcance de todos los estudiantes el título de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, adaptando los métodos y los contenidos establecidos con carácter general. Suponen en sí mismos la posibilidad de acceder al mundo laboral o a la formación posterior.

El alumnado al que van dirigidos estos programas son sujetos que cumplen dieciséis años o más en el año que comienza el programa y que presentan dificultades de aprendizaje generalizadas, por lo que se encuentran en riesgo de no alcanzar los objetivos de etapa establecidos con carácter general, pero que se observa en ellos posibilidades de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Para considerar que un alumno es candidato a cursar este programa, han debido fracasar otras medidas educativas previas más normalizadoras (como la no promoción o la realización de adaptaciones curriculares individuales) y deben encontrarse implicados el alumno o la alumna y sus padres o tutores legales.

Según la LOE en su artículo 27, el perfil de alumnado candidato a cursar este tipo de programas es aquel que, una vez cursado segundo de la eso, no esté en condiciones de promocionar a tercero, y ya haya repetido una vez secundaria.

La estructura curricular de este tipo de programas tiene que cumplir un total de treinta horas semanales, distribuidas de la siguiente manera: dos horas de tutoría, entre seis y once horas dedicadas a tres o cuatro áreas del currículo común para todos los estudiantes, doce horas destinadas a áreas específicas en torno a los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico y, por último, entre cinco y diez horas de materias optativas.

Podemos concretar, por tanto, que lo más significativo de los Programas de Diversificación Curricular es que consisten en que el alumnado llegue a alcanzar el título de Graduado en Secundaria por medio de un currículo diversificado, es decir, los alumnos y alumnas que cursen este programa compartirán con su grupo de referencia el horario dedicado a las áreas del currículo básico (que cada centro decidirá cuáles serán) así como el horario de materias optativas (en caso de ser compartidas por su grupo de referencia, ya que el centro podrá decidir si las optativas de Diversificación son compartidas por todos los alumnos o son específicas para diversificación).

La enseñanza en estos programas será más individualizada, de ahí la necesidad de dedicar más horas a tutoría, así como el hecho de que no puedan ser más de quince alumnos por programa. Otro dato singular nos viene dado por la existencia de los ámbitos alrededor de los cuales giran las áreas y materias de la ESO, así el

ámbito científico-tecnológico engloba Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología y el ámbito Lingüístico y Social, por su parte, engloba Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ética y Lengua y Literatura. Se asegura así el establecimiento de unos objetivos adaptados a la población de alumnos que lo cursan, así como una mayor motivación de los contenidos impartido.

Este tipo de programas tiene que ser elaborado por el Departamento de Orientación, los Departamentos Didácticos y el Jefe de Estudios, y deberán ser impartidos por docente de apoyo a ámbitos.

Se precisa asimismo, de una evaluación psicopedagógica, previa al proceso, competencia del Departamento de Orientación y coordinada por el Orientador, en la que participe la Junta de Profesores. De dicha evaluación se extraerán datos relativos al alumno y a su contexto familiar escolar y social, concretamente del alumno o alumna se deberá incidir en su historia personal y escolar, en sus características personales de desarrollo, en su nivel de competencia curricular y en su estilo de aprendizaje.

Al finalizar el programa, si alcanza los objetivos, el alumno recibirá el título de Graduado en ESO, pudiendo acceder (como veíamos inicialmente) al Ciclo de Grado Medio, a Bachillerato. En caso de no superar los objetivos establecidos en el programa, el alumno recibirá un acreditación con los años cursados y las calificaciones obtenidas, así como un consejo orientador (no prescriptivo), pudiendo, por tanto acceder al mundo laboral o a alguno de los Programas de Garantía Social/Cualificación Profesional ofertados.

Por último y como consideraciones finales a estos programas, entendemos la Diversificación Curricular como una medida extraordinaria que posibilita la Administración Educativa para lograr que, determinados estudiantes, logren alcanzar los objetivos establecidos con carácter general por medio de una adaptación global del currículo a sus necesidades como grupo, gracias a una organización diferente de la programación curricular general.

h) Programas de Cualificación Profesional Inicial

Son programas de nueva incorporación al grueso de medidas ofertadas tras la aprobación de la LOE, vendrán a sustituir a los, hasta ahora, Programas de Garantía Social y, siguiendo en artículo 30 de la mencionada ley podemos concretar lo siguiente:

- El perfil de alumnado es mayor de dieciséis años, que no hayan obtenido el título de graduado en ESO (excepcionalmente esta edad puede reducirse a los quince años, debiendo cursar módulos de carácter voluntario).
- Su objetivo es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno y que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.
- Se encuentran divididos en tres módulos: dos obligatorios (de competencias generales y específicas) y uno voluntario que les conduzca a la obtención del título de graduado en ESO.

En definitiva, la mayor diferencia existente entre estos programas y los de garantía social, es la posibilidad de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, cursando el módulo voluntario, por lo demás supone otra vía de formación más práctica que otras y una medida más apta para atender a una población que su fin no es seguir estudiando y sino incorporarse de manera más inmediata al mundo laboral y con una cualificación básica.

i) Programas de Transición a la Vida Adulta

El fin último de estos programas es facilitar la autonomía personal y la integración social de los alumnos con discapacidad (sobre todo psíquica), por tanto, serán podrán ser ofertados exclusivamente por centros específicos de educación especial.

Los objetivos de dichos programas pueden ser concretados en los siguientes:

- Desarrollar capacidades en todos los aspectos, promoviendo la autonomía personal y la integración social.
- Fomentar la participación en la vida doméstica, la utilización de servicios de la comunidad y la capacidad de disfrute del ocio.
- Promover una actitud laboral de seguridad, actitudes positivas ante las tareas a desempeñar y adquisición de habilidades laborales.
- Promover los conocimientos instrumentales básicos, afianzando habilidades comunicativas, de razonamiento y de resolución de problemas cotidianos y promover, asimismo, el desarrollo de la creatividad.
- Potenciar hábitos de salud, de seguridad personal, sí como el equilibrio afectivo.

La estructura de estos programas se organiza a lo largo de un ciclo de dos años, aunque puede ser ampliado, y girará en torno a tres ámbitos de experiencia hasta cumplir veinticinco horas semanales. De esta forma, se dedicarán ocho horas al ámbito de autonomía personal en la vida diaria, otras ocho horas al ámbito de integración social y comunitaria y nueve horas al de orientación y formación laboral.

El alumnado que puede acceder a este tipo de programas son sujetos que hayan cumplido dieciséis años y que hayan cursado la Enseñanza Básica Obligatoria en un centro de educación especial y hayan precisado de adaptaciones curriculares individuales muy significativas en todas las áreas.

También podrían acceder aquellos sujetos que teniendo la edad establecida, las necesidades educativas que presente aconsejen la realización del programa. La permanencia en estos programas, a nivel general oscila hasta los veinte años de edad, pudiendo establecerse la permanencia hasta los veintiún años, previa evaluación psicopedagógica, que así lo recomiende.

Por tanto, suponen la medida más extraordinaria de atención a la diversidad, que procura la incorporación y participación en la vida social de alumnos con necesidades educativas especiales de tipo permanente, asegurando una preparación para el mundo laboral de estos sujetos.

3. TIPOS DE PLANES, PROYECTOS Y PROGRAMAS COMO DOCUMENTOS A DESARROLLAR

Para que cualquier plan, proyecto o programa pueda ser diseñado y aplicado, es preciso que se encuentre reflejado en los diferentes documentos que rigen la vida del centro que, a su vez, forman parte de los proyectos y planes en sí mismos. Pasamos a su desarrollo.

El **Proyecto Educativo de Centro**. Es el documento educativo que concreta las señas de identidad del centro respondiendo básicamente a tres interrogantes: quiénes somos, qué queremos y cómo nos organizamos (Álvarez, 1993; Zabalza, 1990). En relación con la atención a la diversidad los tres interrogantes, podemos concretar las siguientes ideas:

En cuanto al interrogante de *quiénes somos*, el centro deberá reconocerse como centro inclusivo de las diferencias individuales, para lo cual será preciso que reflexionen sobre la población de estudiantes que escolariza y las necesidades que

presentan más frecuentemente, así como analizar las ventajas y desventajas del entorno en el que se encuentra (Sánchez Sáinz, 2003).

Por otro lado, deberán aparecer ideas sobre la concepción de la escuela como comprensiva (es decir que ofrece un tronco común para todos los alumnos) a la vez que flexible (que ese tronco común puede ser adaptado a los alumnos que así lo requieran), entendiendo la educación como modelo de promoción (los alumnos deben ir pasando de cursos) y desarrollo (los alumnos deben ir desarrollando capacidades para lograr una adecuada autonomía social y personal).

En definitiva, dentro del Proyecto Educativo, respondiendo al interrogante de quiénes somos, el centro deberá adoptar en sus formas de hacer los principios de normalización, inclusión y no discriminación de la educación y de los recursos en aras de un principio global que sea la igualdad de oportunidades para todos los alumnos en él escolarizados.

En relación con el interrogante de qué queremos, será preciso que el Proyecto Educativo de Centro tenga como finalidad la prevención de dificultades así como la compensación de las mismas. De igual forma, será necesario que aparezca alguna mención de la necesidad de identificar tempranamente las necesidades de los alumnos y alumnas, de tal forma que la intervención también sea lo más temprana posible. En definitiva, será preciso que, desde este interrogante, el Proyecto Educativo facilite la atención personalizada de los alumnos desde una estructura organizativa flexible y coordinada.

El último interrogante al que debe responder el Proyecto Educativo es el de *cómo nos organizamos*, en este sentido deberá proponer el trabajo docente desde un contexto colaborador entre todos los miembros de la comunidad, clarificando las funciones que tendrá cada uno de los componentes del claustro y de los diferentes profesionales en lo que a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales se refiere y en los diferentes momentos de la intervención educativa con estos alumnos (evaluación psicopedagógica y elaboración, puesta en práctica y seguimiento de las Adaptaciones Curriculares Individuales).

Asimismo, se deberán incluir criterios sobre: la agrupación flexible del alumnado, los canales de comunicación con la familia, los espacios y tiempos para el trabajo del profesorado (sólo y con los alumnos), los recursos materiales y humanos del centro para atender a la diversidad, la relación que se va a establecer entre los miembros del centro entre sí, la relación con otros centros, con los equipos del sector, con otras instituciones de la zona, etc.

Proyecto Curricular de Etapa. Antes de comenzar con su análisis es preciso concretar que, tras la aprobación de la Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, este documento deja de tener forma como documento explícito y todas las decisiones curriculares se verán reflejadas en el Proyecto Curricular, una vez sean aprobadas por el claustro (tal y como concretábamos al hablar de los niveles de concreción curricular en el apartado relativo al currículo). Por otro lado, debemos recordar que este documento, también es nivel de concreción curricular (al menos hasta el momento), por tanto, se trata de un documento curricular que adapta los mínimos curriculares establecidos por la Administración Educativa al propio centro y a la etapa en cuestión. Por tanto, la primera decisión que se deberá tomar en este documento (como documento explícito o dentro del Proyecto Educativo) será si dicha adaptación de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, va a ser igual para todos los alumnos y alumnas escolarizados en la etapa o va a ser diferente para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Programación de Aula. Este documento va a ser en el que, de forma más particular debe quedar reflejada la atención a las necesidades educativas especiales que existen en cada uno de los grupos en concreto. Esto es así ya que en los documentos anteriores se establecen las líneas generales a nivel de centro y para todos los alumnos y alumnas, por el contrario en la Programación de Aula, nos encontramos ya con alumnos y alumnas concretos, con necesidades particulares, hecho que debe encontrarse reflejado, de manera precisa en la programación para cada uno de los cursos escolares (García, 1994; Zabalza, 1990).

Las decisiones que se pueden reflejar en la Programación de Aula atañen, de forma más directa a objetivos, contenidos, metodología y evaluación que se van a llevar a cabo en cada una de las Unidades Didácticas, teniendo siempre en cuenta la presencia de determinados alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo concretas, por tanto, aspectos relativos a la agrupación de alumnos, a la secuenciación de objetivos y contenidos, a la forma de evaluar, la modalidad de apoyo que se va a llevar a cabo... podrán ser ya concretados en este documento, aunque las decisiones específicas y los aspectos que se deberán reflejar dependerán directamente del tutor (como coordinador) y de los maestros y profesores especialistas en cada una de las áreas. Asimismo, será preciso incluir objetivos en todas las programaciones relativos al respeto por la diferencia y a considerarla como elemento enriquecedor en cualquier grupo.

Otro documento básico relativo a la organización y funcionamiento de los centros es el **Programación General Anual**, documento que se modifica cada año y en el que se concretan espacios, tiempos, horarios personal docente, etc. en

función del alumnado propio de cada curso. Dentro de este documento se encuentra otro de reciente creación, al menos en la Comunidad de Madrid (lugar donde se viene desarrollando nuestro proyecto docente), nos referimos al **Plan de Atención a la Diversidad**. Este documento nos parece de especial relevancia, en lo que a la Organización de la actuación en una escuela diversa e inclusiva. Su fin es organizar la respuesta a la diversidad que se va a ofrecer desde cada uno de ellos de forma particular. Considerándose este documento como el conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña y pone en práctica para proporcionar a su alumnado la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares.

Dichas medidas pueden contemplar, en función de las diferentes necesidades que presenta el alumnado del centro, el apoyo al alumnado que presenta necesidades educativas especiales por presentar discapacidad física, psíquica, sensorial o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de la conducta, la atención al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, las actuaciones encaminadas a facilitar la integración educativa del alumnado inmigrante y la atención a las necesidades de compensación educativa, así como la atención a las necesidades educativas especiales de carácter transitorio o por condiciones personales concretas.

Otro punto básico que va a quedar reflejado en este documento va a ser el relativo a los criterios para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales, así como los criterios, en líneas generales, para determinar las modalidades de apoyo que se pueden llevar a cabo en el centro (directas indirectas, en aula ordinaria, en aula de apoyo, individuales o grupales, semanales o diarias, etc.).

Desde esta perspectiva, el Plan de Atención a la Diversidad de un centro educativo no debe entenderse como la suma de programas, acciones y medidas aisladas o como la responsabilidad y competencia exclusiva de una parte del profesorado del centro sino como una actuación global que implica a toda la Comunidad Educativa y muy especialmente al profesorado del centro en su conjunto.

Como hemos podido observar:

«atender a las necesidades educativas de cada alumno obliga a un replanteamiento organizativo de cada centro de manera que presente alternativas viables para cada tipo de necesidad y no sólo desde las propias materias, contenidos o nivel de contenidos, recursos (humanos y materiales), sino reconsiderando otras dimensiones para responder a los objetivos de la integración, como la metodología y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, los «espacios cooperativos», el agrupamiento flexible de alumnos, la organización flexible de los horarios y espacios escolares» (Sánchez Hípola, 1996: 259).

En esta línea nos parece oportuno seguir a Gairín (1992), cuando establece un marco de dualidades a las que la educación en general y la especial en particular debe desarrollar su capacidad de hacer, teniendo en cuenta que va a ser el centro educativo y las personas que en él se desarrollan el que va a ir promoviendo cambios en los puntos que concreta el autor.

Centro educativo versátil	—————>	Centro educativo tradicional
Centro abierto al entorno	—————>	Centro cerrado en sí mismo
Dirección participativa	—————>	Dirección unipersonal
Curriculum diferenciado	—————>	Curriculum uniforme
Metodología individualizada	—————>	Metodología indiferenciada
Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social	—————>	Disciplina formal
Evaluación continua	—————>	Evaluación discontinua
Agrupamiento flexible de alumnos	—————>	Agrupamiento rígido de alumnos
Enseñanza en equipo	—————>	Profesor autosuficiente
Diversidad de espacio	—————>	Uniformidad de espacio
Abundancia de recursos para el aprendizaje	—————>	Escasez de recursos
Horarios flexibles	—————>	Uniformidad de horarios

En definitiva, será preciso acomodar todo el espacio educativo para poder llevar a cabo la filosofía de una escuela inclusiva o escuela para todos, lo que implica introducir de lleno la educación especial dentro del ámbito de la organización en cuanto a presupuestos como: el entorno, los recursos, las agrupaciones, la socialización, las oportunidades de aprendizaje, la estructuración del espacio... en fin un largo etcétera que implicaría modificar estructuras organizativas poco funcionales o mantener y mejorar las existentes que estén dando una respuesta adecuada.

Por tanto, los diferentes planes, programas y proyectos suponen un medio de apoyo para la escuela inclusiva, como escuela para todos y todas, ya que se aspira a un proceso educativo abierto, flexible, educativo y dinámico cuyo hilo conductor es la inclusión de todos los alumnos en un único sistema, como derecho básico de acción educativa para todos.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En definitiva, nos encontramos con diferentes Planes (Plan de Atención a la Diversidad, Planes de Apoyo), Proyectos (Proyecto Educativo de Centro, Pro-

yecto Curricular de Etapa), Programaciones (Programación General Anual, Programación de Aula) y Programas (Programa de Refuerzo Educativo, Programa de Diversificación Curricular, Programa de Cualificación Profesional Inicial, Programa de Transición a la Vida Adulta), entre otros, que vienen a dar respuesta a un tipo de alumnado diverso en un modelo de escuela inclusiva que debe dar respuesta a todos y todas bajo los principios de normalización y de individualización de la enseñanza y sobre la base de igualdad de derechos y de oportunidades.

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 2

Ya que es mucha y variada la información de esta unidad, es interesante que el lector organice la información para tener clara la estructura de la atención a la diversidad que puede ofrecerse mediante el diseño de diferentes planes, proyectos y programas.

1. El documento básico que refleja cómo se va a llevar a cabo la atención a la diversidad en un centro es:
 - a) Proyecto Educativo de Centro.
 - b) Proyecto Curricular de Etapa.
 - c) Plan de Atención a la Diversidad.
 - d) Programación de aula.
2. Los alumnos inmigrantes suelen precisar:
 - a) Programas de Transición a la Vida Adulta.
 - b) Programas de Diversificación Curricular.
 - c) Programas de Cualificación Profesional Inicial.
 - d) Programas de Compensatoria.
3. Los alumnos con discapacidad escolarizados en un centro de educación especial suelen precisar:
 - a) Programas de Transición a la Vida Adulta.
 - b) Programas de Diversificación Curricular.
 - c) Programas de Cualificación Profesional Inicial.
 - d) Programas de Compensatoria.
4. Los alumnos que corren riesgo de abandono escolar suelen precisar:
 - a) Programas de Transición a la Vida Adulta.
 - b) Programas de Diversificación Curricular.
 - c) Programas de Cualificación Profesional Inicial.
 - d) Programas de Compensatoria.
5. Los alumnos con alteraciones del lenguaje suelen precisar:
 - a) Plan de Apoyo de Compensatoria.
 - b) Plan de Apoyo de Audición y Lenguaje.
 - c) Plan de Apoyo de Educación Especial.
 - d) Todas las anteriores.

6. Los alumnos mayores de dieciséis años, que quieren seguir estudiando, con capacidad para ello pero que están desmotivados y corren el riesgo de no superar los objetivos de la ESO suelen precisar:
 - a) Programas de Transición a la Vida Adulta.
 - b) Programas de Diversificación Curricular.
 - c) Programas de Cualificación Profesional Inicial.
 - d) Programas de Compensatoria.
7. ¿Cuántas veces se puede repetir de forma ordinaria?
 - a) Dos, una en primaria y una en secundaria.
 - b) Dos, una en infantil y otra en primaria.
 - c) Dos, una en infantil y otra en secundaria.
 - d) Dos en primaria.
8. ¿Qué tipo de escolarización sería aconsejable para una niña con espina bífida?
 - a) Ordinaria.
 - b) Integración preferente.
 - c) Aula de Educación Especial.
 - d) Centro de Educación Especial.
9. El documento que refleja las señas de identidad del centro y donde debe reconocerse como centro inclusivo es:
 - a) Proyecto Educativo de Centro.
 - b) Proyecto Curricular de Etapa.
 - c) Plan de Atención a la Diversidad.
 - d) Programación de Aula.
10. El orientador puede ser:
 - a) Pedagogo.
 - b) Psicopedagogo.
 - c) Psicólogo.
 - d) Todas las anteriores

CLAVE DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 2

1	C
2	D
3	A
4	C
5	B
6	B
7	A
8	B
9	A
10	D

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 2

1. Analice los documentos de un centro educativo para ver los puntos fuerte y puntos débiles para poder atender a la diversidad de alumnado escolarizado en él:

Documentos	Puntos fuertes	Puntos débiles
Proyecto Educativo de Centro		
Proyecto Curricular de Etapa		
Plan de Atención a la Diversidad		

2. Analice las medidas que se están llevando a cabo en un centro educativo para ver las posibles modificaciones a realizar:

Medidas	Aspectos positivos	Aspectos a mejorar
Refuerzos		
Apoyos		
Programas de Diversificación Curricular		
Programas de Cualificación Profesional Inicial		

3. Diseñe un Plan de Atención a la Diversidad que contemple los apartados siguientes:

Tipo de alumnado escolarizado	
Profesionales de apoyo a la integración	
Funciones de cada profesional	
Medidas que se llevan a cabo en el centro	
Horarios de los apoyos	

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 2

ECHEITA, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.

GARCÍA PASTOR, C. (2005): *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.

GARCÍA REQUENA, F. (2002): *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Aljibe.

PUGDELLIVOL, I. (2005): *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Grao.

SOLA T.; LÓPEZ, N. y CÁCERES, P. (2006): *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 2

Integración: principio educativo que asume que los estudiantes con discapacidad deben escolarizarse en centros ordinarios.

Inclusión: principio educativo que implica una escuela para todos, va más allá del principio de integración, en el que unos integran y otros son integrados, la escuela inclusiva es igualdad para todos y todas.

Normalización: principio que establece que todos podamos llevar una vida tan normal como sea posible, para lo cual es preciso una escuela inclusiva.

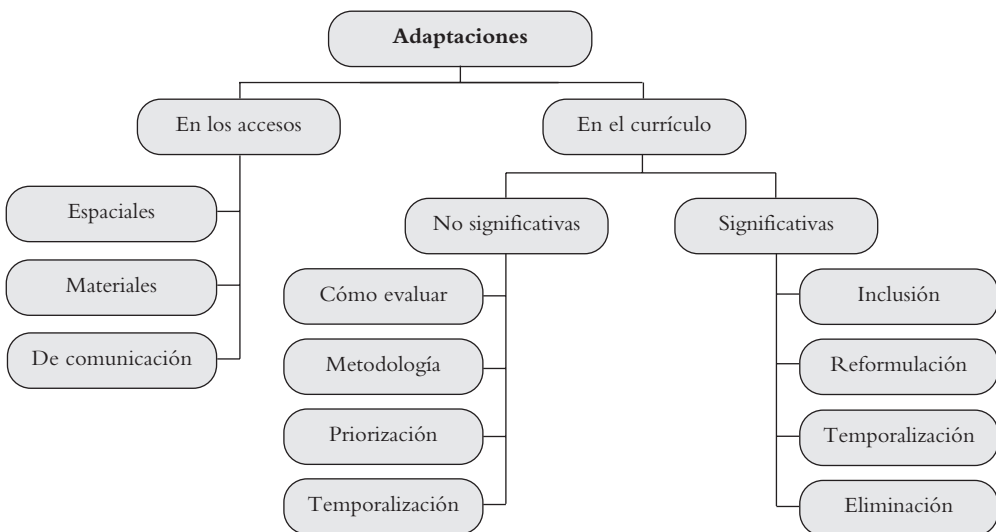
Individualización: principio que conlleva dar una respuesta individual a cada alumno y alumna en función de sus necesidades especiales.

UNIDAD DIDÁCTICA 3

DIVERSIDAD DE ADAPTACIONES CURRICULARES

Resumen

Para poder hablar y realizar Adaptaciones Curriculares con rigor y sistematicidad, no podemos utilizar el término de forma tan amplia. Debemos concretar el tipo de adaptación al que nos estamos refiriendo ya que cada estudiante, en función de sus necesidades y peculiaridades, precisará de un tipo u otro de adaptación, de tal forma que ésta pueda llegar a ser un medio para que dicho estudiante alcance los objetivos propuestos con carácter general para el resto de compañeros y compañeras y, en cualquier caso, actúe de coadyuvante para lograr el pleno desarrollo del alumnado que lo precise y de sus capacidades, preparándole para incluirse en la sociedad de forma autónoma y responsable.



Lo que pretendemos con la introducción de este módulo es el lector afiance el lo que implica una adaptación del currículo y que diferencie los tipos Adaptaciones Curriculares que se pueden llevar a cabo, para lo cual queremos: ofrecer una visión sistemática de lo que suponen las adaptaciones de acceso y las propiamente curriculares y lograr que el lector tome conciencia del tipo de adaptaciones más apropiadas en cada caso concreto.

1. CONCEPTO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

Podemos definir las Adaptaciones Curriculares Individuales como:

«el conjunto de decisiones que se toman desde la programación de aula para elaborar una propuesta educativa para un determinado alumno, tras una valoración del alumno y su contexto, con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales, que no puede ser compartida por el resto de los alumnos» (Calvo y Martínez, 1997: 31).

Por su parte, el Centro Nacional español de Recursos para la Educación Especial define, en 1992, la Adaptación Curricular como una estrategia de planificación y actuación docente que incorpora las modificaciones curriculares requeridas por un alumno con necesidades educativas especiales, que le permitirán acercarse a los objetivos establecidos en el currículo.

Es decir, la Adaptación Curricular es toda adaptación individualizada que se realiza para un estudiante al que el currículo ordinario no da respuesta a sus necesidades, por lo que no puede acceder a él de la misma forma que sus compañeros y compañeras. Por tanto, deberá tomar como base la Programación del Aula concreta en la que dicho estudiantes se encuentre escolarizado o escolarizada.

Supone, en definitiva, una estrategia de planificación y actuación docente que incorpora las modificaciones del currículo, o de los accesos al mismo, necesarias para que el estudiante al que van dirigidas, obtenga éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje y logre alcanzar los objetivos establecidos con carácter general.

Vamos a ir analizando, seguidamente, todos los términos que aparecen en estas definiciones:

- *Adaptación individualizada.* Es decir, una adaptación que realicemos para un alumno o alumna con una necesidad determinada, no tiene por qué resultar válida para otro alumno o alumna que presente una necesidad similar. Toda Adaptación Curricular Individual debe encontrarse basada en un proceso de evaluación psicopedagógica que lleve a la detección de las necesidades individuales del sujeto. Por tanto, deberá ser un proceso individualizado y un currículo final adaptado al sujeto en cuestión de forma particular.
- *Dificultades mayores que el resto de compañeros.* El alumno o alumna que va a precisar de la Adaptación Curricular Individual es un estudiante que, puestas a su alcance medidas ordinarias, va a seguir presentando dificultades para acceder al currículo establecido para sus compañeros y compañeras. Es importante el hecho de haber puesto ya a su alcance medidas ordinarias, ya que una Adaptación Curricular Individual Significativa no se va a realizar en primera medida, sino cuando se llegue a la conclusión de que las medidas que se han puesto en práctica no son suficientes.

Asimismo, estas dificultades no tienen por qué ir siempre por debajo; podemos encontrarnos también con alumnos con altas capacidades intelectuales, a los que el currículo establecido se les queda corto o no es el adecuado. Por tanto, las dificultades no hay que valorarlas en término de problema, sino en término de la necesidad que presenta el alumno o la alumna ante el currículo marcado para el resto de compañeros y compañeras.

- *Base en la Programación de Aula.* A la hora de realizar una Adaptación Curricular Individual, se debe tomar como base o como referencia inmediata la Programación de Aula del sujeto en cuestión. No hay que tomar el currículo establecido para el nivel completo, o el de otro centro educativo. Debe tomarse como referencia la necesidad que presenta el alumno en un contexto determinado (puede no presentarla en otro distinto): por tanto es ese contexto, en este caso curricular, el que hay que adaptar, para que la respuesta ofertada sea válida realmente.
- *Estrategia de planificación y actuación docente.* Este punto es básico, ya que la Adaptación Curricular Individual no es un proceso que deba llevar a cabo el Psicopedagogo o los maestros de apoyo. Estos profesionales pueden colaborar en su elaboración; pero la responsabilidad última de su elaboración y puesta en práctica debe ser del maestro o profesor de aula, que es el que co-

noce el currículo que desarrolla para todos los estudiantes y que es el que tiene al alumno o alumna con necesidades en su aula (por tanto es él el que se encarga de su evaluación). El coordinador básico será el tutor o tutora, pero el responsable de las adaptaciones realizadas en su área será el especialista concreto.

- *Modificaciones en el currículo y en los accesos.* Como su propio nombre indica, la Adaptación Curricular Individual es un proceso de adaptación del currículo, el cual se encuentra formado por objetivos, contenidos, metodología y evaluación: por tanto, supondrá la modificación, significativa o no, de cualquiera de estos elementos. No obstante, deberemos incluir, también, las modificaciones que sea preciso realizar en los accesos al currículo: es decir, en los espacios o materiales necesarios para que el niño logre acceder a dicho currículo establecido con carácter general.
- *Alcanzar los objetivos establecidos con carácter general.* En definitiva, el último fin de la Adaptación Curricular Individual no es adaptar el currículo, sino lograr que dicha adaptación sea un medio para que el alumno logre alcanzar los objetivos que se han establecido para el resto de alumnos del grupo ordinario.

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que la Adaptación Curricular Individual no es un fin en sí misma, sino un medio que lleva a las últimas consecuencias el principio de individualización de la enseñanza. No obstante, vamos a concretar los tipos más frecuentes de adaptaciones que se suelen realizar, centrándonos, tanto es los accesos como en el currículo.

2. ADAPTACIONES EN LOS ACCESOS

Las Adaptaciones Curriculares de Acceso son las que permiten al alumno o alumna acceder a los distintos elementos curriculares. No suponen una adaptación del currículo en sí mismas sino, más bien, la posibilidad de acceder a él.

Según Calvo y Martínez (1997: 31), estas adaptaciones suponen las: «Modificaciones o provisión de recursos formales (tiempo y espacio), materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado».

Tales adaptaciones pueden, a su vez, concretarse en diferentes tipos, tal como señalamos seguidamente.

2.1. Acceso espacial

Las Adaptaciones Cuniculares de Acceso Espacial son adaptaciones, como su nombre indica, en relación con el espacio: su función es favorecer la autonomía de los alumnos, en relación con este aspecto. Así, podemos destacar las siguientes:

Adaptaciones en la sonorización del aula. Implica que las aulas han de disponer de una sonoridad determinada, sin ruidos continuos, sin ecos, ni reverberaciones, etc. Tales aulas están especialmente indicadas para alumnos con discapacidad auditiva o visual, o bien, aquellos que, por sus condiciones particulares, requieran de un ambiente con poca estimulación auditiva que los distraiga (autismo, discapacidad intelectual, etc.).

- Adaptaciones en la iluminación del aula. La adecuada iluminación de las aulas exigirá que éstas carezcan de sombras, que tengan ventanales que proporcionen luz natural, o bien, luz artificial suficiente. Estas condiciones son, también, necesarias de forma especial para alumnos con discapacidades sensoriales.
- Adaptaciones en el espacio físico. Dentro de las cuales se pueden concretar todas aquellas relativas a la ausencia de barreras arquitectónicas tales como rampas, pasamanos, ascensores, puertas más grandes, braille en las puertas, finales de las escaleras más rugosos, estímulos visuales y auditivos que se compaginen (por ejemplo una luz cuando suena el timbre). Dentro de este apartado nos encontramos también con los aspectos relativos a la ubicación del aula (en un lugar con pocos ruidos, sin escaleras, etc., en función de las necesidades de los estudiantes de la misma) y a la ubicación del estudiante en concreto dentro del aula (cerca de la puerta, del profesor, de un enchufe para el ordenador...). Otra adaptación física es la relativa a la ubicación de los materiales dentro del aula así como del mobiliario (pizarras movibles, percheros a la altura adecuada...).

En este sentido, podemos destacar también las aulas específicas que precisarán determinados alumnos para poder realizar sesiones concretas de intervención: así, destacamos el aula de Audición y Lenguaje (en la que se realizarán sesiones para desarrollar el lenguaje oral y escrito), la de Pedagogía Terapéutica (en la que se realizarán sesiones de apoyo a las áreas o de rehabilitación de aprendizajes básicos en relación con aspectos de memoria, atención, etc.), y la de Fisioterapia (en la que se llevarán a cabo sesiones de rehabilitación física y motriz).

2.2. Acceso material

Las adaptaciones de material, a su vez, pueden referirse a las que señalamos seguidamente.

- **Materiales adaptados.** Los materiales adaptados tienen que ver con los materiales de uso común, que se adaptan para el uso adecuado, por parte del niño o la niña con necesidades especiales (plastificándolo para lograr su conservación en casos de babeo o mala manipulación, aumentando o disminuyendo el tamaño para lograr un adecuado agarre o una mayor visión, haciéndolo en relieve, con más dibujos, etc.).
- **Materiales específicos.** Los materiales específicos han de salvar las dificultades del niño o la niña, con elementos tales como los siguientes: ayudas técnicas (ordenadores con adaptación en el hardware y en el software; comunicadores electrónicos con salidas de voz o escritas; etc.); mobiliario (sillas especiales, mesas en forma de «U», cantos redondeados, etc.); equipos de Frecuencia Modulada; SUVAG (Sistema Universal Verbotonal de Audición Guberiana), audífonos, implantes coleares, etc. para discapacidad auditiva; máquina de Braille, para discapacidad visual, etc.

2.3. Acceso de comunicación

Determinados alumnos y alumnas no pueden comprender y/o expresarse a través del lenguaje oral, o su nivel no es suficiente para comunicarse adecuadamente. Estos estudiantes necesitan aprender y utilizar otros códigos de comunicación complementarios o, incluso, alternativos al lenguaje oral.

El aprendizaje de estos sistemas de comunicación va a facilitar que puedan acceder a los planteamientos curriculares ordinarios, y les va a proporcionar una herramienta fundamental para conseguir, no sólo el desarrollo de determinadas capacidades y el aprendizaje de distintos contenidos, sino también la posibilidad de interactuar y comunicarse con los demás. Así, podemos encontrarnos con sistemas que mejoren el acceso a la comunicación, tales como los que figuran a continuación:

- **Sistemas alternativos a la comunicación.** Los sistemas alternativos a la comunicación son aquellos en los cuales no se precisa del lenguaje oral ordinario para su uso. Podemos destacar el *Sistema Bliss* y el *Sistema Pictográfico de Comunicación* (ambos precisan de un tablero o un soporte material para su uso y

consiste en la comunicación por medio signos pictóricos más o menos arbitrarios, especialmente válidos para sujetos con parálisis cerebral) y el *Lenguaje de Signos* (por medio de la comunicación no verbal y gestual, utilizado por las personas con discapacidad auditiva), entre otros.

- Sistemas complementarios a la comunicación. Son aquellos en los cuales se utiliza un lenguaje oral aumentando o complementando para su uso la información ofrecida por éste. Podemos destacar, la Palabra Complementada (para que los sujetos con discapacidad auditiva sean capaces de diferenciar fonemas con el mismo punto articulatorio) y los Lenguajes Bimodales (consistente en complementar la comunicación oral con signos sacados de la lengua de signos española, destacando dentro de éstos, la Comunicación Total de Benson Scheaffer para sujetos que, aunque no presenten intención comunicativa sí que tienen intención de acción).

3. ADAPTACIONES CURRICULARES

Según el Centro Nacional español de Recursos para la Educación Especial (1992: 26), este tipo de adaptaciones son: «Modificaciones que se realizan desde la Programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales».

Estas adaptaciones se dividen, a su vez, en dos tipos, según se modifiquen, o no, los elementos prescriptivos u obligatorios para el ciclo y/o etapa: de esta forma resultan adaptaciones que pueden ser no significativas o significativas.

3.1. Adaptaciones curriculares no significativas

Las adaptaciones curriculares no significativas son aquellas en las que se modifican elementos curriculares, pero sin afectar a las enseñanzas básicas del Currículo Oficial. Suponen la práctica tutorial responsable, y son la estrategia básica para conseguir la individualización de la enseñanza. Pueden precisar o no de recursos extraordinarios (como el maestro especialista en Audición y Lenguaje o en Pedagogía Terapéutica).

El método a seguir para su elaboración debe ser en cascada, es decir, de menor a mayor significatividad. La secuencia a seguir atendería, por tanto, de modo subsiguiente a los aspectos siguientes:

- **Cómo evaluar.** Se refiere a la adecuación de los modos de evaluación a las necesidades del sujeto (dificultades sensoriales, de lenguaje oral o escrito, etc.). Este tipo de adaptaciones se suele realizar de forma frecuente: por ejemplo, si un niño tiene el brazo escayolado, se le realizará un examen oral, no escrito; si un niño tiene disfemia, intentaremos no evaluarle de cara a todos sus compañeros, y que ello aumentaría la vergüenza y el consiguiente bloqueo.
- **Metodología.** Aquí aludimos al cómo enseñar o actuaciones específicas llevadas a cabo con algunos alumnos y alumnas. Dentro del cómo enseñar podemos incluir los agrupamientos que hagamos con los estudiantes (homogéneos, heterogéneos, grandes o pequeños...), la forma de explicar a unos y a otros (por ejemplo: si a un niño, en concreto, debemos explicarle algún contenido de otra forma, más despacio o más veces, etc.), las estrategias a seguir (mayor información visual o auditiva, apoyos visuales, no poner barreras en la cara, no darse la vuelta, ser más o menos directivos...).
- **Priorización de objetivos o contenidos.** Es decir, dentro de la programación fijada para todos se podrá dar más importancia a unos contenidos y objetivos que a otros (por ejemplo, cuestiones relativas a la integración en el grupo, a la autonomía, a la comunicación, etc.).
- **Temporalización de contenidos u objetivos.** Es decir, dar más tiempo para que alcance alguno de estos elementos pero respetando el ciclo (por ejemplo, se podrá trabajar un contenido de primero en segundo sin que esto sea significativo).

3.2. Adaptaciones curriculares significativas

Son las adecuaciones que modifican los elementos prescriptivos del currículo, es decir: objetivos generales de etapa o área, los contenidos mínimos establecidos y/o los criterios de evaluación. Para su elaboración y puesta en práctica, deberá seguirse también el criterio de menor a mayor significatividad, así el planteamiento sería el siguiente:

- **Inclusión.** Tales adaptaciones se refieren a la inclusión de elementos curriculares no contemplados en el currículo establecido: se consideran como programas de enriquecimiento de la propuesta curricular y suelen ser frecuentes en alumnos o alumnas con altas capacidades intelectuales, o bien, cuando el alumno o la alumna ha precisado de algún acceso de comunica-

ción o de material específico que deba ser incluido en la propuesta curricular (lengua de signos, equipo de Frecuencia Modulada, etc.). Este tipo de adaptación puede incluir, por tanto: contenidos, objetivos o criterios de evaluación, etc., según las necesidades detectadas en el sujeto en cuestión.

- **Reformulación.** Este tipo de adaptaciones supone la modificación, de forma sustantiva, de los elementos curriculares establecidos, en relación con su Programación de Aula. Siempre será menos significativo, lógicamente, reformular un contenido que un objetivo o que un criterio de evaluación.
- **Temporalización fuera de ciclo.** En virtud de las adaptaciones de temporalización fuera de ciclo, a los alumnos y alumnas con mayores dificultades, o un ritmo de aprendizaje considerablemente más lento que el resto de sus compañeros, se les dará la oportunidad de alcanzar los objetivos y/o contenidos en otro ciclo posterior, postergándose a otros ciclos determinados elementos curriculares.
- **Eliminación.** Esta forma de adaptación sería la más significativa y debe ser contemplada también en cascada: es decir, primero se eliminan contenidos; luego objetivos y criterios de evaluación; y, por último, se plantearía la eliminación del área o materia (lógicamente, esto sería lo último a eliminar, y sólo se haría en casos muy específicos con necesidades educativas muy especiales).

4. EJEMPLIFICACIONES DE DIVERSAS ADAPTACIONES CURRICULARES EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES

Nos parece oportuno concluir esta unidad concretando posibles tipos de adaptaciones que se pueden realizar en función del tipo de discapacidad que presente el sujeto al que se encuentran dirigidas. Por tanto, y a modo de ejemplo, podemos concretar las siguientes:

Los estudiantes con **discapacidad motora** precisarán, lógicamente, de *adaptaciones de acceso* como rampas, pasamanos, elevadores, etc. según la gravedad, así como de materiales específicos, como ayudas técnicas o tableros y, tal vez de sistemas de comunicación. Asimismo el tutor o la tutora deberá: colocar al niño o a la niña en un lugar carente de obstáculos que permita su deambulación y la relación con el resto de compañeros y compañeras, elaborar material adaptado (plastificando o imantando fichas para conseguir una adecuada manipulación, etc.), colaborar con el maestro de audición y lenguaje, en caso de que el alumno precise de

un sistema de comunicación alternativo o complementario (deberá aprenderlo él o ella para poder comunicarse con el niño o la niña e introducirlo en el aula, con ayuda del maestro de audición y lenguaje, para que el resto de los compañeros y compañeras puedan también lograr la comunicación con el estudiante que lo precise).

En cuanto a las *adaptaciones no significativas*, girarán en torno a la forma de evaluar al niño, debemos tener en cuenta que su manipulación y deambulación no es la esperada para su edad, con lo cual, deberemos adaptar la forma de evaluar a sus necesidades. Habrá que coordinarse también con el fisioterapeuta, en caso de que el estudiante lo precise, de tal forma que ofrezca información sobre las posturas más adecuadas para el niño o la niña, su colocación, etc., no sólo de forma habitual, sino también en las diferentes actividades que se propongan de forma extraordinaria.

En lo que a las *adaptaciones significativas* se refiere, afectarán especialmente al área de Educación Física y de Plástica, así como a aspectos de Música que requieran manipulación de instrumentos o danza.

En relación con los estudiantes que presentan **discapacidad visual**. Las adaptaciones de *acceso espacial*, en este caso, también son evidentes: espacio físico (rampas, señales luminosas, Braille en las puertas, señales en el suelo, etc.), iluminación (en caso de que tengan restos visuales, habrá que procurar ambientes luminosos que potencien dichos restos) y sonorización adecuada (que compense sus carencias visuales). En lo que al maestro o maestra de aula ordinaria se refiere, a este respecto, deberá procurar una adecuada ubicación del niño o la niña, de tal forma que el espacio del aula sea constante, sin cambios que pueden llevar a que el estudiante caiga o no se encuentre seguro, asimismo, se deberá situar al niño o la niña cerca del docente, sin obstáculos en su visión (en caso de que tenga restos visuales) y con unas condiciones acústicas lo más óptimas posible.

En lo que a las *adaptaciones de material* se refiere, el estudiante precisará de material específico de Braille (punzones, máquina Perkins, etc.), así como material de ampliación como lupas. Por otro lado, el docente deberá adaptar el material que ofrece al resto de compañeros y compañeras (ampliando dibujos, caracteres, pelotas o diversos materiales con cascabeles, etc.).

Las *adaptaciones curriculares no significativas* girarán especialmente en torno a la metodología a utilizar, ya que al sujeto con discapacidad visual se le deberá ofrecer una mayor información auditiva y sensorial que compense su déficit y se deberá lograr una implicación del resto de compañeros en su aprendizaje.

En cuanto a las *adaptaciones curriculares significativas*, girarán en torno a las áreas de Plástica (especialmente) y Educación Física. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que el desarrollo motor de estos estudiante va a encontrarse algo retardado (no sólo en lo que a motricidad gruesa se refiere, también en lo relativo a esquema corporal y orientación espacial y temporal) y que su conocimiento del mundo externo se encuentra mermado, sobre la base de esto, se realizarán las adaptaciones de contenidos y objetivos que se consideren necesarias a las necesidades que manifiesta.

En relación con los estudiantes que presentan **discapacidad auditiva**. Las adaptaciones de *acceso espacial* girarán en torno a las siguientes: ubicar al niño o la niña teniendo presente que no haya sombras que puedan interferir en la lectura labial, sería conveniente que el aula estuviera situada en un ambiente poco ruidoso, e, incluso, con una sonorización apropiada y con mobiliario que favorezca las vibraciones (tarimas, etc.).

En lo que a las adaptaciones de *acceso de material* se refiere, es importantísimo que el docente sea capaz de habituarse al manejo del equipo de Frecuencia Modulada, de tal forma que se puedan aprovechar los restos auditivos, amplificando el sonido por medio del audífono del niño. En cuanto al material adaptado, sería conveniente utilizar los cuentos en lenguaje Bimodal, no sólo con el niño o la niña discapacidad auditiva, sino con el resto de compañeros y compañeras.

En cuanto a las *adaptaciones de comunicación*, estarán siempre en función de las necesidades detectadas en la evaluación psicopedagógica, del lenguaje utilizado en su casa (lengua de signos, lengua oral, bilingüismo) y de lo aconsejado por el maestro especialista en Audición y Lenguaje. En cualquier caso, se deberá optar por la fórmula más integradora. Se está tendiendo al bilingüismo y a sistemas de comunicación complementarios del lenguaje oral, como Palabra Complementada o Bimodal, que, lógicamente, el maestro de aula deberá conocer para poderse comunicar con el niño, incentivando su uso al resto de los compañeros y compañeras.

Las *adaptaciones curriculares no significativas*, girarán en torno al cómo evaluar al niño, especialmente si no es oralista y a la metodología que se lleve a cabo dentro del aula, deberemos, a este respecto, tener muy presente la forma de hablar al estudiante (de forma clara, sin hacer gestos excesivos pero articulando correctamente, mirándole de frente, evitando darnos la vuelta y que pierda información gestual, etc.), deberemos trabajar su inclusión en el aula, ya que los estudiantes con discapacidad auditiva pueden encontrarse aislados, por tanto será conveniente el trabajo en pequeños grupos, así como la motivación hacia el resto de compañeros y compañeras.

Las *adaptaciones curriculares significativas*, lógicamente, girarán en torno al área de Lengua Castellana. Se deberá actuar de forma coordinada con el maestro especialista en Audición y Lenguaje para trabajar objetivos comunes y lograr que alcance, en la mayor medida posible, los objetivos establecidos con carácter general, en relación, no sólo con el lenguaje oral y la lectura y escritura, también en relación con la Música o la Lengua Extranjera (en caso de que en el centro exista esa posibilidad).

En relación con los estudiantes con **discapacidad intelectual**, las *adaptaciones de acceso*, en cualquiera de sus variantes, no van a ser especialmente relevantes. Sí será importante la ubicación del niño o la niña en el aula, evitando distracciones que dispersen su lábil atención. Por lo que respecta al material y a la comunicación, no se pueden dar indicaciones generales ya que, en función del grado de retraso, se precisarán o no este tipo de adaptaciones o, incluso, escolarización en centros de educación especial si el retraso mental es muy profundo.

Las adaptaciones *curriculares no significativas* con estos niños girarán en torno a la metodología. A este respecto, será conveniente el empleo de técnicas como el encadenamiento hacia atrás, la enseñanza incidental y/o la dramatización. Será conveniente, en algunos casos, actuar de forma directiva, poniendo límites a la conducta del niño o la niña y utilizando refuerzos naturales e inmediatos, sin obviar la posibilidad de castigos (aunque sean simbólicos) que les hagan eliminar sus posibles problemas conductuales.

Las adaptaciones *curriculares significativas*, estarán en función de las necesidades detectadas en la evaluación psicopedagógica, especialmente en lo que su nivel de competencia curricular se refiere. Debemos tener en cuenta que el nivel de desarrollo evolutivo general del niño con discapacidad intelectual está en función de su edad mental, con lo cual, el retardo puede ser ligero o profundo, por tanto, es difícil matizar más profundamente en cuanto a elementos curriculares se refiere.

En relación con las adaptaciones que pueden realizarse con sujetos situados dentro del **espectro autista** se pueden especificar las siguientes. Las adaptaciones de *acceso espacial*, sencillamente estarán relacionadas con la estructuración de espacios y tiempos para estos niños y niñas que debe ser rutinaria, con pocos cambios y con pictogramas que indiquen el espacio y la actividad que se realiza en el mismo. En lo que a las de *material* se refiere, no es preciso material específico, aunque sí debemos tener presente cuestiones relativas al mobiliario, por el hecho de evitar cantos o elementos que puedan hacerle daño en caso de una crisis.

Las adaptaciones de *acceso de comunicación*, es importante concretarlas, ya que hay que tener en cuenta que el mayor problema de los niños y niñas autistas es su au-

sencia de comunicación y sus problemas lingüísticos. Será necesario estar en profunda interrelación a este respecto con el maestro de Audición y Lenguaje ya que será el que decida el sistema comunicativo más útil. Con estos estudiantes, se está optando en los últimos años (por los buenos resultados observados) por el sistema complementario llamado de Comunicación Total de Benson Schaeffer, consistente en asociar palabras con gestos (correspondiendo cada gesto a una sílaba) y reforzando las emisiones correctas de forma inmediata. Será imprescindible coordinarse con el maestro de audición y lenguaje, así como con todos los profesionales que tengan relación con el niño autista, para elaborar un listado de palabras comunes y puedan ser trabajadas en todos los ámbitos (aula ordinaria, comedor, recreo, familia, etc.) para lograr una generalización de lo aprendido.

Las adaptaciones *curriculares no significativas* girarán en torno a la metodología, que deberá ser altamente directiva, marcando muy bien los límites, con técnicas de estímulo-respuesta. El ambiente deberá estar muy estructurado, delimitando rutinas en cuanto a agrupaciones, tiempos y actividades. Se utilizará también el encadenamiento hacia atrás, especialmente con el sistema de Comunicación Total. Por otro lado, las adaptaciones *curriculares significativas* repercutirán en todas las áreas, debiendo introducir y/o priorizar objetivos en relación con la autonomía y la comunicación, así como reformular todos los objetivos y contenidos que no alcance.

En relación con los estudiantes que presentan **altas capacidades intelectuales**. Lógicamente, no van a precisar de adaptaciones de acceso, ya que no tienen dificultades para acceder al currículo establecido con carácter general. Las adaptaciones *curriculares no significativas* girarán en torno a la metodología, pudiendo realizar actividades de ampliación, de tutorización entre iguales, etc. Las adaptaciones *curriculares significativas* se encontrarán basadas en programas de enriquecimiento, es decir, introducción de objetivos y contenidos que amplíen el currículo establecido con carácter general.

Por último nos centramos en los estudiantes que **presentan alteraciones del habla y del lenguaje**. Las *adaptaciones de acceso* sencillamente giran en torno a la ubicación del niño o la niña (de forma que sea posible la comunicación con el adulto y facilitando la comunicación con otros niños) y, en determinados casos (disartrias asociadas a Parálisis Cerebral y disfasias) a sistemas de comunicación, en relación con el lenguaje que sea capaz de usar y de comprender.

No obstante, la clave en la atención a los niños y niñas con problemas comunicativos, va a estar en las adaptaciones *curriculares no significativas*, así el docente deberá dar al niño oportunidades para hablar, no deberá corregir sus emisiones aun-

que sean incorrectas, deberá reforzar sus emisiones correctas de forma natural, deberá hablarle con un lenguaje que entienda, pero un lenguaje adulto (sin diminutivos ni palabras inventadas), ofreciéndole una retroalimentación correctiva que ayude al niño a interiorizar un buen lenguaje. Será conveniente trabajar mucho las conversaciones en clase en torno a una actividad o a un objeto común (limpiar mesas, una planta, etc.), dando posibilidades de hablar a todo el alumnado, de tal forma que sientan que el adulto se quiera comunicar con ellos.

En cuanto a las *adaptaciones significativas*, lógicamente y en casos graves (disfasias, afasias o disartrias) girarán en torno a las áreas de Lengua Castellana y Lengua Extranjera, aunque será posible que no haya que optar por este tipo de fórmulas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En definitiva, toda adaptación, bien de accesos, bien de elementos curriculares, deberá ir precedida bien de una valoración inicial (en el caso de que no implique modificaciones de los elementos prescriptivos del currículo), bien de una evaluación psicopedagógica (en el caso que sí los modifique). Toda adaptación debe ser individual y no por el hecho de presentar dos niños una misma discapacidad, precisarán de la misma adaptación, ya que esta deberá adaptarse a las necesidades particulares de cada sujeto para lograr el principio de individualización de la enseñanza.

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 3

Para poder tener claro que se ha captado la esencia de cada adaptación así como los tipos que son precisos o recomendables en cada caso, es conveniente reflexionar sobre lo leído para poder concretar su aplicación a los niños y niñas que lo precisen. Para ello proponemos las siguientes actividades.

1. Las Adaptaciones Curriculares Individuales pueden realizarse:
 - a) En todas las etapas educativas.
 - b) Sólo en las etapas obligatorias.
 - c) Sólo en Educación Infantil y Primaria (en Educación Secundaria Obligatoria o Inferior se realizan Programas de Diversificación Curricular).
 - d) Sólo en etapas no obligatorias.
2. Los dos grandes tipos de Adaptaciones son:
 - a) Curriculares y de acceso.
 - b) Significativas y no significativas.
 - c) Individuales y colectivas.
 - d) Por ciclos y por etapas.
3. El proceso de adaptar el currículo, de menor a mayor grado de significatividad, sería el siguiente:
 - a) Cómo evaluar, cómo enseñar, cuándo enseñar y evaluar, y qué enseñar y evaluar.
 - b) Cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo enseñar y evaluar, y qué enseñar y evaluar.
 - c) Qué enseñar y evaluar, cuándo enseñar y evaluar y cómo enseñar y evaluar.
 - d) Cómo evaluar, cómo enseñar, qué enseñar y evaluar y cuándo enseñar y evaluar.
4. En el qué enseñar y evaluar, lo primero a modificar son:
 - a) Objetivos.
 - b) Contenidos.
 - c) Criterios de evaluación.
 - d) Cualquiera de los anteriores.
5. Para realizar adaptaciones significativas:
 - a) Es necesaria una evaluación psicopedagógica.
 - b) No es necesaria una evaluación psicopedagógica.

- c) Es necesaria una evaluación inicial.
 - d) Es indistinto.
6. El proceso para poner en práctica las Adaptaciones Curriculares Individuales será:
- a) De menor a mayor significatividad.
 - b) De mayor a menor significatividad.
 - c) Es indiferente.
 - d) Depende de las necesidades del sujeto.
7. Lo esencial para realizar una Adaptación Curricular Individual es:
- a) El nivel de competencia curricular del estudiante.
 - b) Las necesidades educativas que presenta el alumno.
 - c) El grado de discapacidad del estudiante.
 - d) El Cociente Intelectual del alumno.
8. Dentro de las adaptaciones de acceso, se diferencian los siguientes grupos:
- a) Personales y materiales.
 - b) Espaciales, materiales y de comunicación.
 - c) Espaciales, materiales, de comunicación y personales.
 - d) Individuales y colectivas.
9. Las adaptaciones curriculares no significativas:
- a) Modifican elementos prescriptivos del ciclo.
 - b) No modifican elementos prescriptivos de ciclo.
 - c) Pueden modificar elementos prescriptivos de ciclo si las necesidades del estudiante lo precisan.
 - d) Ninguna de las anteriores.
10. Las adaptaciones curriculares significativas:
- a) Modifican elementos prescriptivos del ciclo.
 - b) No modifican elementos prescriptivos de ciclo.
 - c) Pueden modificar elementos prescriptivos de ciclo si las necesidades del alumno lo precisan.
 - d) Ninguna de las anteriores.

CLAVE DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 3

1	A
2	A
3	D
4	B
5	A
6	A
7	A
8	B
9	B
10	A

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 3

1. Compruebe las características de su centro, o de cualquier otro que seleccione, para realizar Adaptaciones Curriculares Individuales. Después, puede reflejar el resultado de su comprobación en la matriz que figura a continuación.

Peculiaridades del centro	Puntos débiles	Propuestas de mejora
Existencia de un Proyecto Educativo de Centro que establezca las señas de identidad del mismo.		
Existencia de un Proyecto Curricular de Nivel o Etapa que establezca los mínimos que deben alcanzar los estudiantes al finalizar el ciclo correspondiente.		
Existencia de un Plan de Atención a la Diversidad que refleje los tipos de adaptaciones que se pueden llevar a cabo		
Existencia de una Programación de Aula para cada grupo.		
Existencia de profesorado preparado.		
Ausencia de barreras.		
Existencia de ganas y de ilusión por parte del profesorado.		

2. ¿Qué tipo de adaptaciones podrían precisar los siguientes casos?

Sujeto	De Acceso	Curriculares
Discapacidad visual total desde el nacimiento. 4.º de Primaria		
Discapacidad auditiva, con una pérdida de 70 dB. 2.º de Infantil		
Disfasia. 1.º de Primaria		
Parálisis Cerebral espástica con necesidad de silla de ruedas, sin discapacidad intelectual. 1.º de Secundaria		
Discapacidad intelectual, con un CI de 65. 3.º de Primaria		

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 3

- ARANDA, R. (2002): *Educación Especial. Áreas Curriculares para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Prentice Hall.
- CALVO, A. y MARTÍNEZ, A. (2001): *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. Bilbao: Ciss-Praxis.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1992): *Adaptaciones Curriculares Individuales*. Madrid: MEC.
- GARRIDO, J. y SANTANA, R. (1999): *Adaptaciones Curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2003): Tipos de adaptaciones curriculares. En GENTO, S. *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 3

Adaptaciones de acceso. Adaptaciones en los elementos que permiten al estudiante acceder a los elementos curriculares. Pueden adaptarse espacios, materiales y sistemas de comunicación.

Adaptaciones curriculares. Adaptaciones en cualquiera de los elementos del currículo, es decir: objetivos, contenidos, metodología y evolución. Pueden ser significativas o no en función de si modifican o no los elementos obligatorios para el ciclo en el que se encuentra el estudiante.

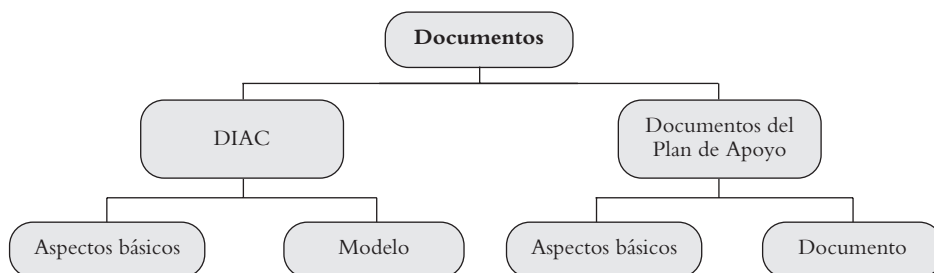
UNIDAD DIDÁCTICA 4

DIVERSIDAD DE DOCUMENTOS

Resumen

En la Unidad Didáctica destinada a los documentos que se pueden aplicar de manera individual vamos a analizar cuatro puntos fundamentales aunque realmente tiene dos partes: una destinada al documento necesario para realizar una adaptación curricular y otra acerca del documento necesario para la elaboración de un plan de apoyo.

De ambos documentos vamos a realizar primeramente una serie de matizaciones teóricas y de presentación del propio documento para pasar a ofrecer un modelo que pueda servir de aplicación en la práctica diaria.



DESARROLLO DE LA UNIDAD 4

Esta unidad pretendemos que sea un soporte práctico para poder aplicar todos los contenidos teóricos que hemos ido viendo, por lo que para su entendimiento, será preciso tener claros los conceptos analizados en las unidades anteriores.

Es importante concreta que el documento de adaptación curricular se realizará cuando un estudiante no alcance objetivos en alguna de las áreas del currículo, presentando un desfase superior a dos cursos, y el plan de apoyo se desarrollará cuando un alumno presente una alteración en algún área de desarrollo.

1. ASPECTOS BÁSICOS ACERCA DEL DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

Si hay un documento básico en el que se encuentren reflejadas las peculiaridades y necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas que las presentan, así como de las decisiones a tomar, específicamente el desarrollo de las adaptaciones en su currículo ese es el Documento Individual de Adaptación Curricular o DIAC.

Es un documento que cada centro elabora en función de lo establecido en su Plan de Atención a la Diversidad pero que sí puede ser considerado como un documento oficial que puede ser solicitado por el servicio de inspección.

Es elaborado por todos los que participan en el proceso de evaluación y toma de decisiones del estudiante que presenta necesidades educativas especiales y en cada apartado podrán colaborar unos u otros (así por ejemplo, la parte relativa a la evaluación del desarrollo es más competencia del especialista en psicopedagogía, mientras que los apartados relativos al currículo, son competencia directa del tutor o tutora o de los maestros especialistas en cada una de las áreas curriculares correspondientes).

Este modelo de DIAC ha sido elaborado por el estudio de diversos modelos (el propuesto por la Consejería de Educación del País Vasco, por Calvo y Martínez en 2003) así como por la propia experiencia de la autora. Nos parece adecuado tener un modelo claro al que poder recurrir para sistematizar todo el proceso educativo y curricular del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Dentro de cada apartado a rellenar, en los casos que pueden llevar a confusión, hay una serie de apartados a responder para guiar la práctica docente.

2. POSIBLE MODELO DE UN DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

DATOS DEL DOCUMENTO	
Fecha de realización	
Período de tiempo para el que se realiza	
Profesionales que han participado en su elaboración	▪ Tutor: ▪ Orientador del EOEP: ▪ Orientador del DO: ▪ AL: ▪ PT: ▪ Otros:

DATOS DEL ESTUDIANTE	
Nombre y apellidos	
Escolarización	▪ Curso: ▪ Ciclo: ▪ Etapa:
Fecha de nacimiento	
Centro en que se encuentra escolarizado	
Motivo de realización del informe	

EVALUACIÓN	
EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE	EVALUACIÓN DEL CONTEXTO
Historia académica	Escolar
Desarrollo	Familiar
Estilo de aprendizaje	Social
Nivel de competencia curricular	

INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIANTE
Datos académicos
- Centros en los que ha estado escolarizado - Cursos que ha realizado - Cursos que ha repetido - Apoyos que ha recibido - Adaptaciones curriculares que se le han realizado
Desarrollo
- Datos médicos relevantes (pediatra, otorrino, oftalmólogo, neurólogo, estomatólogo, psiquiatra...). - Desarrollo cognitivo (CI, atención, memoria...). - Desarrollo motor (capacidades motrices, perceptivo-motrices, habilidades y destrezas...). - Desarrollo socio-afectivo (autonomía, autoestima, integración social, modelos de referencia...). - Desarrollo del lenguaje (oral –bases anatómicas y funcionales y componentes– y escrito –procesos–).

Estilo de aprendizaje		
Cómo aprende	Cómo se relaciona	Actitud que tiene ante el aprendizaje
- Estrategias que utiliza. - Cómo recoge y procesa la información. - Tiempo de permanencia en la tarea. - En qué condiciones aprende mejor. - Qué ayudas son más efectivas. - Qué premios y castigos tienen más efecto.	- Con los alumnos de su clase. - Con otros niños. - Con los profesores. - Con otros adultos.	- En qué situaciones está más a gusto y trabaja mejor. - Qué tareas le gustan más y cuáles hace con mayor seguridad. - Cuál es su comportamiento en clase. ...

Nivel de Competencia Curricular		
Área Curricular y Etapa y Ciclo re referencia		
Unidad didáctica 1 Habrá que elaborar una ficha como ésta para unidad didáctica del área en la que presente dificultades, en el curso en el que se encuentre (por ejemplo, si es Lengua de 2.º de Primaria, habrá que evaluar cada una de las quince unidades didácticas del curso). Planteamos un ejemplo de cómo debería enfocarse la evaluación de cada elemento curricular.		
Objetivos 1. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral. 2. 3.	Es capaz de 1. Expresar deseos. 2. 3. 4. 5.	Tiene dificultades con 1. Expresar sentimientos e ideas de manera espontánea. 2. 3.
Contenidos 1. 2. 3. 4. 5.	Es capaz de 1. 2. 3. 4. 5.	Tiene dificultades con
Criterios de evaluación 1. 2. 3. 4. 5.	Es capaz de 1. 2. 3. 4. 5.	Tiene dificultades con 1. 2. 3. 4. 5.

INFORMACIÓN SOBRE EL CONTEXTO
Contexto social
▪ Grupos de referencia (amigos, vecinos, colectivos...). ▪ Recursos de la zona (gabinetes, instituciones, ONGs...).

Contexto social
■ Nivel de implicación de la familia en la educación y cuidado de su hijo. ■ Quién le cuida de forma habitual. ■ Número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos. ■ Quiénes viven en el seno familiar. ■ Nivel sociocultural. ■ Recursos económicos. ■ Actitudes y expectativas de los padres. ■ Colaboración con la escuela. ■ Relaciones del alumno con los diferentes miembros familiares. ■ Estimulación que le ofrecen.

Contexto Escolar		
Funcionamiento del ciclo	Clima del aula	Cómo se le enseña
■ Organización de espacios y tiempos. ■ Agrupamiento del alumnado. ■ Sistemas de evaluación. ■ Organización y coordinación del profesorado. ■ Estructuración y organización de los apoyos. ■ Recursos materiales y su organización. ■ Recursos personales. ■ ...	■ Cómo se da la interacción entre profesor-alumnos. ■ Cómo se da la interacción entre los alumnos. ■ Ambiente general del aula. ■ ...	■ Cómo se le motiva. ■ Qué materiales se utilizan. ■ Cómo se trabaja. ■ Que ayudas se utilizan. ■ Tipo de actividades. ■ Estructuración del tiempo y espacio. ■ Estrategias metodológicas más utilizadas.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
(Se puede tomar como referencia las necesidades apuntadas en la UD 1). ■ Vinculadas a su desarrollo cognitivo. ■ Vinculadas al desarrollo de su motricidad. ■ Vinculadas a sus procesos de socialización. ■ Vinculadas a su lenguaje y comunicación. ■ Vinculadas a la forma de aprender. ■ Vinculadas al medio social. ■ Vinculadas a la vida cotidiana. ■ Vinculadas a determinadas áreas. ■ Vinculadas a los accesos al currículo. ■ Vinculadas a aspectos varios.

Necesidades Educativas Especiales	
Necesidades educativas especiales vinculadas a	
Necesidades educativas especiales vinculadas a	
Necesidades educativas especiales vinculadas a	
Necesidades educativas especiales vinculadas a	
Necesidades educativas especiales vinculadas a	

TOMA DE DECISIONES
▪ Aspectos a tener en cuenta y/o modificaciones a realizar en el Centro, ciclo o aula. ▪ Planificación general del currículo del alumno (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). ▪ Planificación general del currículo del alumno (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

ASPECTOS A TENER EN CUENTA Y MODIFICACIONES (Se podrán tomar como referencia las medidas de la UD 2)		
En el centro	En el ciclo	En el aula
▪ En los recursos materiales y personales. ▪ En la coordinación y organización del profesorado. ▪ En los diferentes documentos. ▪ ...	▪ En la organización de espacios y tiempos. ▪ En los sistemas de planificación y evaluación. ▪ En los recursos. ▪ En los agrupamientos de alumnos. ▪ ...	▪ En el agrupamiento de alumnos. ▪ En la estructuración de espacios y tiempos. ▪ En la metodología. ▪ En las formas de evaluación. ▪ En la Programación de Aula y Unidades Didácticas.

PLANIFICACIÓN GENERAL DEL CURRÍCULO (Habrá que tomar como referencia los tipos de adaptaciones curriculares de la UD 3)	
CON RESPECTO AL QUÉ Y CUÁNDO ENSEÑAR	
Objetivos	Contenidos
Unidad didáctica 1 1. Expresar deseos de manera espontánea y sentimientos e ideas de manera inducida (reformulado) . 2. 3.	Unidad didáctica 1 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 2 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 2 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 3 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 3 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 4 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 4 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 5 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 5 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 6 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 6 1. 2. 3. 4. 5.

(Continuación)

PLANIFICACIÓN GENERAL DEL CURRÍCULO (Habrá que tomar como referencia los tipos de adaptaciones curriculares de la UD 3)	
CON RESPECTO AL QUÉ Y CUÁNDO ENSEÑAR	
Objetivos	Contenidos
Unidad didáctica 7 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 7 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 8 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 8 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 9 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 9 1. 2. 3. 4. 5.

CON RESPECTO AL CÓMO ENSEÑAR		
Estrategias metodológicas	Recursos personales	Recursos materiales
▪ Participación en el grupo. ▪ Forma de enseñarle. ▪ Refuerzos y castigos. ▪ Forma de comunicación con el niño. ▪ Estimulación necesaria.	▪ Maestro especialista en Audición y Lenguaje. ▪ Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica. ▪ Maestro de Compensatoria. ▪ Otros...	▪ Adaptados. ▪ Específicos.
	Para qué y cuánto tiempo a la semana.	

CON RESPECTO AL QUÉ Y CUÁNDO ENSEÑAR	
Criterios de evaluación	Forma de evaluar
Unidad didáctica 1 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 1 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 1 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 2 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 3 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 3 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 4 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 4 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 5 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 5 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 6 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 6 1. 2. 3. 4. 5.

(Continuación)

CON RESPECTO AL QUÉ Y CUÁNDO ENSEÑAR	
Criterios de evaluación	Forma de evaluar
Unidad didáctica 7 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 7 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 8 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 8 1. 2. 3. 4. 5.
Unidad didáctica 9 1. 2. 3. 4. 5.	Unidad didáctica 9 1. 2. 3. 4. 5.

3. ASPECTOS BÁSICOS ACERCA DEL PLAN DE APOYO

Como hemos analizado con anterioridad el plan de apoyo es aquel que se viene a desarrollar con un alumno o alumna que presente alteraciones en alguna de las áreas de su desarrollo: cognitiva, socio-afectiva, motora o del lenguaje oral o escrito.

No obstante, todo plan de apoyo tiene que encontrarse basado en las necesidades que presenta el sujeto el que se dirige, por lo que deberá ser algo individual y flexible para poder adaptarlo, bien a nuevas necesidades que se planteen, bien a aspectos que no se adapten al sujeto en cuestión.

Así como el DIAC podía ser considerado un documento oficial, el documento que desarrollamos del plan de apoyo es un documento que cada profesional que lleva a cabo el plan de apoyo correspondiente (maestro de audición y lenguaje, de educación especial, logopeda, psicopedagogo... en función de los casos y de dónde se lleve a cabo la intervención) como mejor sabe. No suele haber un docu-

mento específico compartido, sino que cada uno va tomando sus notas de la manera que le resulta útil.

El documento que presentamos a continuación, es un documento de realización propia basado en años de experiencia interviniendo con niños y niñas con alteraciones en su desarrollo por una causa u otra, y elaborado con aquellos aspectos que nos han sido útiles en nuestra práctica diaria, bien para nosotros mismos, bien para los niños y niñas que, en definitiva, son los beneficiarios de nuestra práctica.

Entendemos que el documento puede servir de ayuda a todos aquellos profesionales cuya labor sea diseñar o aplicar planes de apoyo, bien en centros escolares, bien en gabinetes o consultas externos a la escuela.

4. POSIBLE MODELO DEL DOCUMENTO DE UN PLAN DE APOYO

Resumen del informe psicopedagógico del alumn@	
1. Datos de su historia académica: dónde ha estado escolarizado y desde cuando, en qué curso está, si ha repetido, medidas que se han tomado, etc. 2. Datos de su desarrollo biológico: anamnesis de embarazo y parto, enfermedades relevantes, informes de especialistas (otorrino, oftalmólogo, neurólogo, pediatra, traumatólogo, maxilofacial, etc.). 3. Nivel cognitivo: cociente intelectual, nivel de atención, de memoria, etc. 4. Desarrollo y nivel motor: capacidades motrices (coordinación global y segmentaria y equilibrio estático, dinámico y postmovimiento), capacidades perceptivo-motrices (espacio, tiempo y esquema corporal) y habilidades y destrezas (saltar, correr, caminar, girar, lanzar, recibir...). 5. Desarrollo y nivel socioafectivo: autonomía, autoestima, conducta, agresividad... 6. Desarrollo y nivel del lenguaje oral: bases anatómicas (auditivas, respiratorias, fonatorias y articulatorias) y componentes (fonético-fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático). 7. Nivel del lenguaje escrito: procesos perceptivo-cognitivos, motores, léxicos (ruta visual y fonológica), semánticos, sintácticos y de planificación. 8. Nivel de competencia curricular: áreas curriculares más afectadas. 9. Peculiaridades del contexto: familiar, escolar y social.	
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.	

Áreas afectadas
Por ejemplo: LENGUAJE ORAL Componentes fonético-fonológico, semántico, morfosintáctico.

Objetivos que persigue el Plan de Apoyo
■ Para el curso escolar. ■ Objetivos generales y objetivos específicos. ■ Objetivos para cada una de las áreas de desarrollo afectadas.
Por ejemplo para el área del lenguaje oral: 1. Mejorar la inteligibilidad del habla: 1.1. Eliminar los procesos de simplificación fonológica. 1.2. Articular correctamente los fonemas afectados. 2. Aumentar el vocabulario: 2.1. Utilizar un vocabulario funcional. 2.2. Aumentar el número de palabras que utiliza. 2.3. Comprender cada vez más palabras. 3. Estructurar frases de complejidad cada vez más creciente: 3.1. Aumentar el número de palabras en la frase. 3.2. Utilizar frases compuestas en sus emisiones espontáneas. 3.3. Utilizar frases complejas de manera inducida.

Contenidos a trabajar
■ Para cada objetivo específico. ■ Para cada área afectada.
Por ejemplo para los objetivos anteriores OBJETIVO 1: 1. Procesos de simplificación fonológica. 2. Fonemas /r/, /s/, /d/. OBJETIVO 2: 1. Vocabulario: de la casa, del cuerpo, del colegio, del parque, de los juegos, del material cercano. OBJETIVO 3: 1. Frases simples de cuatro elementos o más. 2. Frases coordinadas con «y». 3. Frases subordinadas con «pero».

Metodología a seguir
1. Espacios: lugar dónde se va a realizar, características, mobiliario, etc. 2. Temporalización y propuesta horaria: sesiones semanales, duración de la sesión, organización del tiempo dentro de la sesión. 3. Coordinación con especialistas y familia: lugares y momentos. 4. Principios generales. 5. Técnicas concretas. 6. Estrategias de relación con el niño o la niña. 7. Actividades para cada contenido. 8. Recursos materiales.
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.

Seguimiento y evaluación final
1. Del alumno: si ha alcanzado los objetivos, el avance que va experimentando, la conducta en las sesiones, su motivación, etc. 2. Del docente: la relación que establece con el niño o la niña, sus estrategias, profesionalidad, formación, etc. 3. Del plan de apoyo: si es adecuado a las necesidades del niño o la niña, si se modifica en función de la necesidad, si plantea objetivos diferentes en el tiempo, si se adecuan tiempos y espacios, si las actividades son motivadoras, etc. 4. Temporalización: si es adecuada a las necesidades del alumn@. 5. Coordinación con otros agentes: si se realiza, la forma de realización, ventajas e inconvenientes, aspectos que se llevan a cabo en la vida diaria, etc. 6. Instrumentos de seguimiento utilizados: escalas de desarrollo, escalas de estimación, de puntuación...
1. 2. 3. 4. 5. 6.

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 4

Para poder llevar a la práctica estos documentos, es importante tener claros una serie de conceptos que son los que pretendemos repasar en esta autoevaluación:

1. El DIAC:
 - a) Es el documento individualizado del alumno para su currículo.
 - b) Es el documento individual de adaptación curricular.
 - c) Es el diario individual del alumno en clase.
 - d) Todas son válidas.
2. El DIAC es elaborado por:
 - a) El psicopedagogo.
 - b) El tutor.
 - c) Los profesores de apoyo.
 - d) Todos los anteriores.
3. En el DIAC se refleja:
 - a) El avance del alumno.
 - b) El resumen de la evaluación psicopedagógica del alumno.
 - c) Los test que se han administrado.
 - d) Ninguna de las anteriores.
4. El DIAC y la adaptación curricular:
 - a) Son lo mismo.
 - b) El DIAC se encuentra incluido en la adaptación curricular.
 - c) La adaptación curricular se encuentra incluida dentro del DIAC.
 - d) Ninguno de los anteriores.
5. El DIAC:
 - a) Es una guía que sistematiza la práctica docente.
 - b) Es necesario porque lo solicita la Inspección.
 - c) Es siempre igual en cualquiera de los centros.
 - d) Todas son correctas.
6. El Documento del Plan de Apoyo
 - a) Es una guía que sistematiza la práctica docente.
 - b) Es necesario porque lo solicita la Inspección.
 - c) Es siempre igual en cualquiera de los centros.
 - d) Todas son correctas.

7. El Plan de Apoyo es elaborado por:
 - a) La familia del alumno.
 - b) El tutor.
 - c) El profesional encargado de llevar a cabo el apoyo.
 - d) Todos los anteriores.
8. El Plan de Apoyo debe contener los objetivos:
 - a) Del propio plan.
 - b) Que debe alcanzar el alumno.
 - c) Del plan y del alumno.
 - d) Es indistinto.
9. Los contenidos se elaboran sobre la base de:
 - a) Los objetivos.
 - b) Las actividades.
 - c) Los criterios de evaluación.
 - d) Son independientes.
10. La evaluación:
 - a) Debe ser continua.
 - b) Debe ser sistemática.
 - c) Debe encontrarse reflejada en algún documento.
 - d) Todas las anteriores.

CLAVE DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 4

1	B
2	D
3	B
4	C
5	B
6	A
7	C
8	B
9	A
10	D

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 4

El lector deberá realizar estas dos actividades:

1. Cumplimentar un modelo de DIAC para un alumno o alumna seleccionado que no alcance objetivos en una de las áreas del currículo. Se deberá seleccionar un curso y un área: Lengua, Matemáticas...
2. Cumplimentar un modelo de Documento de plan de apoyo para un alumno o alumna seleccionado que presente alguna alteración en alguna de las áreas de desarrollo, o en varias de ellas: cognitiva, socioafectiva, motora, del lenguaje oral o del lenguaje escrito.

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 4

- CALVO, A. y MARTÍNEZ, A. (2001): *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. Bilbao: Ciss-Praxis.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1992): *Adaptaciones curriculares individuales*. Madrid: MEC.
- GARRIDO, J. y SANTANA, R. (1999): *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- GOBIERNO VASCO. (1994): *Material de apoyo para la realización de adaptaciones curriculares individuales*. Vitoria: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2003): *Adaptaciones curriculares*. En GENTO, S., Educación Especial. Madrid: Sanz y Torres.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 4

DIAC: Documento Individual de Adaptación Curricular. Es un documento oficial que contiene los datos básicos acerca del estudiante y sus necesidades y que concreta los tipos de adaptaciones a realizar a este estudiante en las diferentes áreas curriculares.

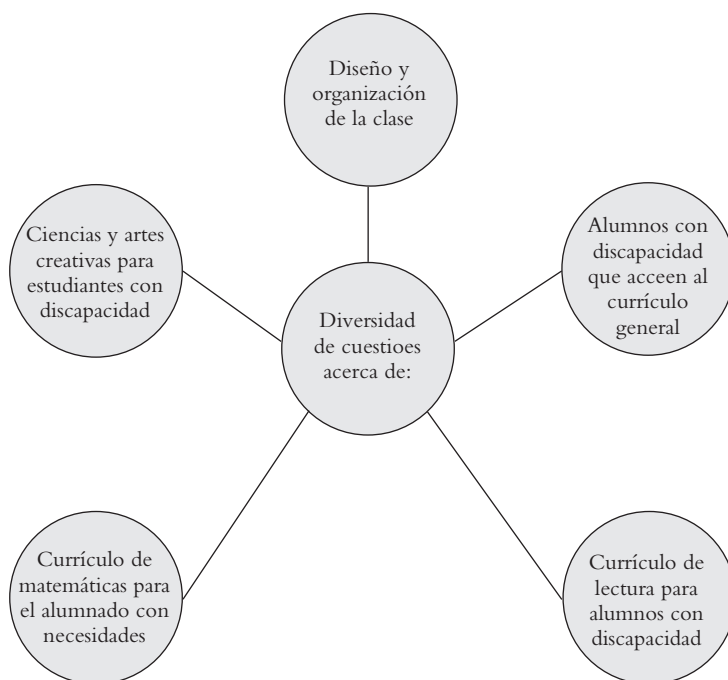
DPA: Documento del Plan de Apoyo. Es un documento guía que sirve para diseñar y poner en práctica el plan de apoyo a desarrollar en un estudiante que presenta alguna alteración en alguna de las áreas de desarrollo.

UNIDAD DIDÁCTICA 5

DIVERSIDAD DE CUESTIONES

Resumen

Esta unidad pretende dar a conocer entre los lectores los distintos materiales curriculares y educativos que se utilizan para la enseñanza de alumnos y alumnas con necesidades especiales. También se harán sugerencias específicas para seleccionar y modificar el currículo con el propósito de favorecer el aprendizaje y también para desarrollar los materiales apropiados a utilizar en el aula. También se proporcionará estrategias para adaptar los materiales curriculares, instrucciones para el docente, y actividades prácticas para la enseñanza tanto básica como de área de contenido.



DESARROLLO DE LA UNIDAD 5

Lo que se pretende con la introducción de esta unidad son los siguientes objetivos:

- Utilizar de manera efectiva de estrategias de información ya sea con grupos pequeños, grupos grandes o en parejas.
- Utilizar una amplia variedad de opciones encaminadas a motivar y animar a alumnos y alumnas con discapacidad a que aprendan y se comporten de manera apropiada.
- Identificar las necesidades especiales de los estudiantes a través de estrategias dirigidas por el docente, por los compañeros y compañeras y por el propio alumno o alumnas.
- Utilizar estrategias de adaptación basadas en las necesidades y las exigencias inmediatas de cada estudiante.
- Usar distintos métodos y materiales que se ajusten a los problemas específicos que los alumnos y alumnas presentan en el lenguaje hablado.
- Seleccionar y usar métodos y materiales apropiados para fomentar la competencia comunicativa y que se ajusten a las dificultades de lenguaje comunes del alumnado con necesidades especiales.
- Usar valoraciones formales y orientadas por el docente que ayuden a la planificación de la enseñanza.
- Identificar los tres métodos generales para la comprensión lectora: experiencia del lenguaje, lenguaje total, uso de la lectura básica.
- Reconocer el valor relativo que tiene el desarrollo de las habilidades en la escritura, y la importancia de la enseñanza inicial, y del mantenimiento y la competencia.
- Identificar los problemas de ortografía comunes y utilizar estrategias dirigidas por el estudiante y por el docente a la hora de enseñar ortografía a alumnos con necesidades.

- Identificar los tres estadios de la escritura y la importancia de las habilidades mecánicas y el desarrollo de contenidos.
- Identificar los principales métodos y materiales que se utilizan para enseñar matemáticas a alumnos con necesidades.
- Determinar qué métodos y materiales utilizar al enseñar habilidades computacionales, habilidades matemáticas aplicadas, y habilidades de resolución de problemas y razonamiento a alumnos y alumnas con necesidades especiales.
- Enseñar ciencias a alumnos con necesidades especiales utilizando programas comerciales y personalizados.
- Utilizar métodos y materiales apropiados para enseñar a alumnado con necesidades especiales las habilidades de estudio que resultan cruciales para alcanzar el éxito académico y después de la secundaria, entre los que se encuentran la escucha, la toma de apuntes, la redacción de trabajos, presentaciones, realización de exámenes, y organización del tiempo.
- Utilizar de diversos programas educativos, incluidos programas de ordenador, para preparar al alumnado con necesidades para las muchas transiciones verticales y horizontales con las que se van a encontrar a lo largo de su proceso educativo.

1. DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

La manera en la que organizas la clase y cómo almacenas tu material educativo tiene un gran impacto en cuánto y cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje bajo tu dirección. ¿Cómo diseñarías tu clase y cómo organizarías tu material para optimizar el aprendizaje? ¿Cómo utilizarías los Carrels y los centros de interés para dar a tus alumnos una instrucción efectiva? Diseña tu clase ideal, si es que ya no estás trabajando en una. Proporciona detalles y fuentes junto con tus respuestas.

Para que tenga lugar un máximo aprovechamiento del proceso de aprendizaje, el diseño y la organización de la clase debería ser espacioso, atractivo y motivador a ojos del alumno. Debería organizarse de manera que hubiese un fácil acceso a la mayor parte de la información y del material. También debe considerarse la luz, las paredes, los niveles de acústica y ruido, los asientos, la tecnología y el mobiliario. La clase puede ser estructurada pero flexible. Debería haber suficientes mesas para acomodar a todos los alumnos y a pequeños grupos.

Mi clase tendría varios tamaños de mesas: dos mesas redondas para grupos grandes donde los alumnos revisarían y repasarían sus tareas, y dos mesas rectangulares de un tamaño mediano para tener mayor accesibilidad a los recursos o la realización de tareas individuales. Ahí es donde los alumnos irían para hacer las actividades de brainstorming. Las mesas más grandes (dos) se utilizarían para la creación de proyectos y la planificación. Me gustaría tener de ocho a diez ordenadores a compartir por toda la clase para instrucciones directas. Tendría un montón de espacio para fichas y fácil acceso a las zonas de almacenamiento para materiales estructurados. Tendría cuatro pizarras blancas y mucho espacio en las paredes (al menos tres lados) para gráficos y pósters donde puedan ponerse los proyectos y los trabajos de los alumnos.

Nunca he utilizado carrels o centros de interés, pero utilizaría carrels como lugar para la concentración en el estudio para aquellos alumnos que necesiten tiempo curricular extra, con menos distracción y tranquilidad en la clase. Usaría un carrel que ocupase menos espacio con no más de tres diferentes áreas por materia. Por ejemplo, el área de matemáticas incluiría flash cards, juegos y una zona para revisar los trabajos completados. También daría carpetas de repaso para los alumnos que han faltado a clase o que necesitasen una ayuda adicional. Los centros de interés se usarían para añadir variedad a la clase. Los centros de interés están diseñados para enriquecer el currículo. Usar los centros de interés implica repasar las lecciones ya aprendidas, fomentaría la interacción social, y desarrollaría habilidades de trabajo independientes y la autodirección.

Mi clase ideal proporcionaría un máximo aprendizaje. El diseño de mi clase sería el siguiente:

- Zona para mesas y para reuniones: En esta zona las mesas de los alumnos se colocarían en grupos de cuatro, ya que este es el tamaño sugerido para equipos de aprendizaje cooperativo. Los equipos se organizan de manera que los niños puedan ver la pizarra con facilidad durante las actividades en grupo.
- Zona para Centros o Mesas de Trabajo: Esta zona incluiría una serie de mesas o centros de trabajo, situadas alrededor de la clase de manera que los alumnos puedan trabajar en grupos dependiendo de las necesidades de sus proyectos. Habría dos mesas de trabajo, una (con taburetes) situada de manera conveniente cerca del fregadero y los utensilios necesarios para los proyectos de arte, y una mesa grande para trabajos de grupo guiados, una mesa redonda con su propia pizarra y una mesa del profesor en la otra esquina de la clase.

- Zona para el almacenamiento: Esta incluye: numerosos armarios y estanterías. Las mochilas de los alumnos se colgarían de la pared, para un fácil acceso. Bajo las mochilas, varios armarios con estantes donde se guardarían más libros, suministros de papel y otros artículos necesarios. Las estanterías más bajas podrían estar al alcance incluso de los alumnos más pequeños y las superiores albergarían el material necesario para el profesor. Habría más espacio adicional para el almacenamiento bajo el fregadero, en el armario del teléfono, y en los armarios cerca de la mesa del profesor. El teléfono estaría situado preferiblemente cerca de la puerta y de la mesa de lectura. Los casilleros deberían estar cerca de la puerta para almacenar trabajos escritos y otros comunicados de la clase.
- Sala de ordenadores conectados: Tendría 10 ordenadores y varios periféricos. Esta habitación también tendría una mesa de trabajo grande. Los ordenadores estarían colocados de manera que todos los alumnos pudieran ver en qué están trabajando los demás.
- Pizarras blancas: Serían pizarras móviles, lo que permitiría a pequeños grupos usar pizarras para sus proyectos.
- Paredes: habría muchos pósters y tableros en los que exponer proyectos, dibujos y redacciones.

Como sabes, muchos de tus alumnos con necesidades especiales tienen una Adaptación Curricular Individualizada. Es individualizada porque se tienen en cuenta las necesidades individuales de cada estudiante. ¿Individualización quiere decir que las instrucciones deben darse a estos niños de uno en uno? ¿Cómo decides cuáles de tus alumnos necesitan instrucción individual y cuáles aprenden mejor en grupos pequeños? ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de las instrucciones individuales y en grupo? ¿Cómo adaptarías tu currículo para satisfacer las necesidades de todos tus alumnos sabiendo bien que cada uno de ellos tiene sus propias necesidades específicas? Proporciona detalles y fuentes junto con tus respuestas.

Cada profesor es capaz de saber, por medio del currículo y la evaluación conductual, qué alumnos requieren una instrucción individual. Esta forma de instrucción resulta normalmente la más efectiva con alumnos y alumnas con necesidades especiales, pero también muy improbable. Se sabe que este alumnado, muchas veces no se desenvuelve bien en grupos grandes, sin embargo, con modificaciones y métodos de adaptación estos alumnos sí se habitúan a los grupos pequeños.

Este proceso dependería de la edad y el nivel de evolución y serviría para decidir quién reuniría las condiciones para una instrucción individual.

Las ventajas de la enseñanza individual sería mejorar la presentación del área de contenido y las acomodaciones. El ambiente de aprendizaje sería una ventaja para este tipo de alumno porque no resultaría embarazoso para el niño o la niña no saber la respuesta. Además, las lecciones son específicas tanto para el alumno como para el profesor. Las desventajas de la enseñanza individual serían el tiempo, el espacio y el esfuerzo por parte del profesor para dar instrucción específica a un alumno cuando sería más eficiente desde el punto de vista del tiempo diferenciar la instrucción para todos los alumnos.

Sé que el mejor modo de satisfacer las necesidades de todos mis alumnos es adaptar mi currículo. Adaptar el currículo suena a como si debiéramos ofrecer dicho currículo de varias maneras para ajustarse a todos los alumnos y esto no es lo que pasa. Lo que normalmente pasa es que el profesor coge una lección o unidad y la separa en varias secciones o tipos de instrucción creando unidades más pequeñas, composiciones de grupo, flip charts, enseñanza en parejas, flash cards o tecnología que rompa los grupos grandes. Me aseguro de que cada sección o cada área relacionada con las tareas se base en las destrezas de cada alumno y luego hago rotar a cada alumno para favorecer su desarrollo académico dentro del área de contenido. Esto normalmente es lo que mí mejor me funciona en cuanto a definición de adaptación curricular se refiere.

¿Bajo qué circunstancias realizarías adaptaciones del material educativo para alumnos con discapacidades en general, y para alumnos con discapacidades en el aprendizaje en particular? ¿Cuáles son algunas de las técnicas para tratar con materiales textuales al trabajar con alumnos con discapacidades en el aprendizaje que tienen dificultades con la decodificación y con la comprensión lectora? Proporciona detalles y fuentes junto con tus respuestas.

Los alumnos con discapacidades pueden tener una inteligencia media o por debajo de la media, pero también pueden presentar déficits a la hora de procesar información que hacen que se desenvuelvan significativamente peor en una o más áreas académicas (lectura, escritura, matemáticas) de lo que podría esperarse, dada su inteligencia y resultado en otras áreas. Aunque todas las dificultades del aprendizaje son diferentes, los alumnos con dichas algún tipo de discapacidad presentan algunos problemas comunes, incluyendo una lectura lenta e insuficiente, una escritura también lenta, con problemas en la organización y la mecanización de la escritura, y errores frecuentes en el cálculo matemático.

A continuación se mencionan sugerencias de técnicas y adaptaciones que pueden utilizarse con alumnos con dificultades en el aprendizaje, por cuestión de discapacidad u otro tipo de causas:

Estos estudiantes puede que tarden más en realizar los exámenes y podrían necesitar más tiempo.

- Usa menos material y que éstos sean variados, y que las expectativas también sean menores.
- Estos alumnos puede que tarden más en realizar las tareas, así que es especialmente importante proporcionarles un guión detallado al principio de la clase.
- Siempre que sea posible, dar frecuentes oportunidades de repaso: por ejemplo, cuestionarios semanales de preguntas sobre las lecturas indicadas, revisión de borradores previos a los trabajos escritos, análisis de los errores cometidos en los exámenes.
- Anima a los alumnos a que se pongan en contacto contigo para aclarar las tareas.
- Sé considerado con los alumnos que por razones de discapacidad no sean capaces de leer en alto o responder preguntas cuando se les pida. Si los alumnos hacen que te des cuenta de estas dificultades, tú y los compañeros y compañeras podéis discutir en clase otras formas en las que puedan participar de manera significativa en las clases.
- Pon exámenes que sean accesible para los alumnos con necesidades especiales.
- Asegúrate de que los exámenes están escritos con letra clara o a ordenador, con letras o números grandes y en negro, con espacios entre los renglones y con doble o triple espacio entre las preguntas. Para evitar la confusión visual, evita aglomerar demasiadas preguntas o problemas matemáticos en una sola página. Imprime las preguntas solo por un lado de la hoja.
- Reúne los tipos de preguntas similares en grupos: por ejemplo, todas las de verdadero o falso, las preguntas tipo test, todas las de respuestas breves. Deja varios espacios entre las soluciones a las preguntas tipo test.
- Permite a los alumnos que rodeen las respuestas en la hoja de preguntas en vez de tener que marcarlas en una hoja de respuestas electrónica.
- Deja que los alumnos usen una hoja en sucio para preparar las respuestas a los ejercicios escritos.
- Sugiere que los alumnos de matemáticas que usen papel a cuadros (o papel de rayas colocado de manera horizontal) para asegurar la claridad y evitar confusión al realizar los cálculos.

2. ALUMNOS CON DISCAPACIDAD QUE ACCEDEN AL CURRÍCULO GENERAL

La IDEA (Ley para la Educación de Personas con Discapacidades) determina que los alumnos con discapacidades tienen acceso al currículo general y que la enseñanza de contenidos debería ser similar a la del resto de alumnos. ¿Cómo se puede aplicar el currículo general a los alumnos con discapacidades y al mismo tiempo proporcionarles un currículo que satisfaga sus necesidades presentes y futuras? Se ha argumentado que el currículo general necesariamente no satisface las necesidades sociales, académicas y emocionales de los alumnos con discapacidades. Esto puede llevarnos a asumir que es necesario un currículo diferenciado. ¿Qué es un currículo diferenciado? ¿Es necesario tener un currículo separado para cada categoría de educación especial, o simplemente modificar el currículo regular? Da detalles y fuentes junto con tus respuestas.

Es verdad que la IDEA no exige el acceso al currículo general para los alumnos con discapacidades. Polloway, Patton, & Serna (2001) dan más explicaciones acerca de ello al decir que «...el currículo general de educación es el currículo explícito para la mayoría de los alumnos de la escuela» (p. 165). Los días en los que «los niños discapacitados o bien no recibían servicios de educación pública en absoluto, o bien estaban en residencias, o en el mejor de los casos asistían a escuelas separadas» hace mucho tiempo que han pasado (Special Education, 1998). Debe encontrarse un equilibrio para que todos los alumnos reciban el currículo general y al mismo tiempo se satisfagan sus necesidades individuales.

Debemos tener en cuenta que los docentes sólo ven a los alumnos por un tiempo limitado, y que es importante que lo que enseñemos tenga valor también fuera de la clase. Un currículo comprensivo propone hacer justo eso. Esta forma de currículo tiene varios aspectos integrales entre los que se incluyen: «responder a las necesidades de cada alumno en el momento presente, ajustar las necesidades concurrentes para que exista la máxima interacción con los compañeros no discapacitados, dar acceso al currículo de educación general, prestar atención a las necesidades curriculares cruciales que están ausentes en el currículo de educación general, desarrollarse a partir de una valoración realista de las potenciales respuestas adultas de cada alumno por separado, asegurar consistencia con las necesidades transicionales de cada individuo a través de los niveles de escolarización y el ciclo de vida, y sensibilizarse con los objetivos de graduación y con los requerimientos específicos de la rama de estudio» (Polloway et al., p. 165).

Además, otro método que se está empleando en la actualidad para garantizar las necesidades individuales de los alumnos de educación especial mientras se les da

acceso de manera efectiva al currículo general es la co-enseñanza. «La coenseñanza entre los educadores generales y los de educación especial consiste en dos o más profesionales que dan una instrucción sustantiva a un grupo diverso, o mezclado, de alumnos en un único espacio físico» (Weiss, 2002, p. 1). Este método da apoyo directo al profesor de educación general en lo que se refiere a modificaciones y adaptaciones necesarias para satisfacer las necesidades de los alumnos de educación especial. Esta es una ventaja para los alumnos que participan en este modelo educativo porque disponen de un experto en currículo y un experto en educación especial que les proporciona servicios al mismo tiempo. También evita el aislamiento y la estigmatización de los alumnos de educación especial porque están en el mismo grupo que sus compañeros no discapacitados (Weiss, p. 2).

El currículo general está diseñado para alumno del tipo medio. Esto ya es suficiente para apoyar el argumento de que no satisface las necesidades de los alumnos con necesidades especiales. Aquí es donde es de suma importancia el papel del maestro de apoyo y el tutor conjuntamente para poder adaptar el currículo a las necesidades individuales. Simplemente por el hecho de que un alumno tenga un aprendizaje diferente a causa de sus necesidades no significa que a dicho alumno no se le deba dar la oportunidad de aprender ecuaciones algebraicas o el impacto de la contaminación en el medio ambiente. Estos alumnos se merecen las mismas experiencias que sus compañeros no discapacitados o de la manera más parecida posible. Algunos modelos distintos de orientación de programa «presuponen que los alumnos se beneficiarán del currículo que se ofrece en la clase de educación general» con las mínimas adaptaciones y apoyos (Polloway et al., p. 167). En la mayoría de los casos, una modificación del currículo general es todo lo que se necesita para ayudar a que los alumnos con necesidades a que tengan éxito en una clase de educación general.

Para integrar la enseñanza del lenguaje al contexto de aprendizaje, los profesores utilizan determinadas técnicas. Describe las siguientes técnicas que puede utilizar un profesor para ilicitar el lenguaje de los alumnos. Proporciona detalles y fuentes junto con tus respuestas: expansión, extensión, diálogo interno (Self-talk) y diálogo paralelo (Parallel Talk).

Las siguientes son técnicas que el profesor puede utilizar para ilicitar el lenguaje de los alumnos:

- *Expansión:* Los profesores utilizan esta técnica para ayudar a los alumnos que son diferentes desde el punto de vista cultural o lingüístico a expandir el desarrollo de su vocabulario. El profesor necesita tener cuidado de no repetir lo que el alumno ha dicho sino añadir información adicional. Por ejemplo: el

alumno dice «¿campana suena?, el profesor respondería «sí, la campana ha sonado». El profesor nunca respondería «la campana está a punto de sonar» o «la campana sonó», y entonces el alumno sabe que necesita darse prisa para ir a su siguiente clase.

- *Extensión:* Esta técnica es similar a la de expansión con la principal diferencia de que el profesor añadirá información adicional a lo que el alumno ha dicho. Al usar esta técnica el profesor respondería a la pregunta del alumno pero también añadiría más información como «sí, la campana ha sonado y debes ir a tu siguiente clase» La extensión se utiliza como modo de fomentar el uso de frases combinadas por parte del alumno, usando vocabulario nuevo y usando vocabulario viejo en contextos diferentes.
- *Diálogo interno:* Esta técnica se utiliza para hacerse una idea de la competencia con la que hablan los alumnos. Esta estrategia es igual a la actividad de pensar en alto y que muchos profesores utilizan al presentar un nuevo concepto a los alumnos. Es una buena técnica para que aprendan porque ayudará a guiarlos a la hora de responder preguntas (pensarán en cómo responder de manera adecuada antes de hablar) El profesor necesita presentar esta técnica varias veces antes de dejar que los alumnos la lleven a la práctica por sí solos. Para que los alumnos entiendan y usen esta técnica, éstos pedirán que se les repita la estrategia y se les den oportunidades para practicarla. El profesor necesita probar y usar el tipo de lenguaje que el alumno está intentando aprender mediante esta estrategia de pensar en alto. Por ejemplo: en una actividad de prelectura, el profesor debe asegurarse de que el alumno tiene una visión general sobre la estrategia de prelectura. Al terminar la estrategia, se realiza una actividad de pensar en alto. El profesor dice que lo primero que hay que hacer es mirar el título mientras señala el título del texto. El profesor pide a los alumnos que adivinen de qué va a tratar el texto solo leyendo el título. El profesor completa todo este proceso mientras hace que los alumnos le sigan.
- *Diálogo paralelo:* Esta estrategia es similar al diálogo interno. Aquí el profesor refuerza lo que el alumno está haciendo con relación al entorno. Un ejemplo: En la Academia de Lectura el profesor comenta al alumno que éste se ha sentado en el ordenador correcto y que está entrando en el programa. «Excelente». El profesor dice lo que el alumno está haciendo. «Veo que estás mirando la última lección que has hecho en el programa. ¿Qué lección vas a trabajar hoy?» O, ¿ah, veo que hoy estás trabajando con los sonidos C-V-C.? Buena elección».

La instrucción directa puede proporcionar métodos para la instrucción lectora en general, haciendo énfasis en la decodificación. ¿Qué es la instrucción directa? ¿Cómo se utiliza en la enseñanza de la lectura? Analiza uno de los conocidos programas de instrucción directa para la enseñanza de la lectura, como por ejemplo DISTAR. Da detalles y proporciona fuentes junto con tus respuestas.

La instrucción directa es un método educativo altamente estructurado diseñado para acelerar el aprendizaje de alumnos con problemas. Los materiales del currículo y las secuencias didácticas que utiliza el profesor intentan que los alumnos consigan el dominio de la materia lo más rápidamente posible. Estos programas contienen una serie de objetivos para cada tarea de aprendizaje como por ejemplo un programa de desarrollo de instrucciones de lectura específicas para cada alumno. Estos programas se usan primero con alumnos con necesidades y luego con toda la clase. Los principales componentes de la instrucción directa son:

- Lecciones guiadas que han sido escritas y probadas muchas veces para asegurar que los estudiantes entienden la lección a la primera. La idea es estar seguros de que los profesores van a lograr sus objetivos. Con detalles curriculares y pedagógicos presentados de manera que están relacionados entre sí, el programa ofrece un guion de cómo enseñar ciertas destrezas y contenidos determinados. Este guion puede modificarse para que se adapte mejor a las necesidades de un grupo de alumnos en particular. El profesor pasa más tiempo con instrucciones dirigidas por él mismo y menos tiempo con trabajo de mesa de los alumnos.
- Las Destrezas se enseñan por secuencias hasta que los alumnos las han interiorizado y son capaces de aplicarlas en nuevas situaciones. Cada secuencia de lección se lleva a la práctica con el objetivo de determinar la manera más eficiente y efectiva de enseñarla. Cada lección viene con una presentación interactiva de la información, y todo lo que se enseña está organizado con claridad. Cada lección se basa en destrezas ya trabajadas y asimiladas previamente, por lo que los profesores pueden acelerar el ritmo de aprendizaje de todos los alumnos. Se introduce el nuevo material por medio de presentaciones dirigidas a todo el grupo o a grupos pequeños, seguidas de una práctica guiada y de constantes comprobaciones para saber si los alumnos van asimilando. Una vez aprendidas las destrezas, existen estudios cognitivos que han demostrado que después estas destrezas se transfieren a la memoria a largo plazo, lo que permite a los niños utilizarlas durante su proceso de aprendizaje, poner atención a los contenidos y continuar con destrezas de un nivel

más elevado y más difíciles. Esto también recuerda a los profesores que estamos enseñando a alumnos y no a contenidos.

- Un asesor o maestro de apoyo para ayudar a los profesores con cualquier problema que pudieran tener.
- Llevar a los alumnos a un dominio de la asignatura a un ritmo rápido, lo que significa que una gran parte del tiempo de la clase se dedica a la instrucción rápida y dirigida por el profesor, y que hay momentos puntuales que dedicamos a respuestas a coro de todo el grupo o respuestas individuales de un alumno en concreto. En este caso el profesor utiliza muchos ejemplos, estimulaciones visuales, y demostraciones para mediar entre conceptos concretos y abstractos.
- Establecer tiempos comunes para la lectura y las matemáticas por medio de grados durante los cuales los alumnos se agrupan en niveles con la idea de que todos los alumnos progresen con la mayor rapidez posible, y ninguno se quede rezagado. Si el programa se lleva a cabo bien, se formarán grupos flexibles. Los alumnos que progresan más rápidamente se cambiarán de manera periódica a los grupos más rápidos y luego se dará ayuda inmediata a los alumnos con más dificultades.
- El programa incluye controles frecuentes para asegurarse de que todos los alumnos están alcanzando los objetivos, para detectar si algún alumno pudiera necesitar ayuda adicional antes de quedarse completamente descolgado, y para identificar a los alumnos que necesitan ser reagrupados.
- El Programa de Lectura Correctiva (CRP) es un programa remedial para alumnos de los cursos superiores de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato que todavía no dominan las destrezas de comprensión y/o decodificación. Este programa ofrece lecciones muy secuenciadas y cuidadosamente planificadas para proporcionar a los alumnos con dificultades la estructura y la práctica necesarias para adquirir las destrezas y llegar a leer con fluidez y mejor.

En este programa, a la interacción, coordinación y planificación cooperativa entre los profesores de lectura/escritura correctiva y los profesores en el aula se suman el objetivo de mejorar los resultados regulares de la clase en cuanto a lectura/escritura correctiva se refiere. Existen cuatro niveles de decodificación más cuatro de comprensión que se aplican a los diversos déficits de lectura encontrados entre los alumnos de más edad. El CRP aumenta y asegura el tiempo en cada tarea al usar lecciones de grupo que enseñan estrategias que requiere que los alum-

nos respondan en voz alta y a veces al unísono. Todas las lecciones llevan un ritmo rápido lo que mantiene a los alumnos continuamente trabajando y les deja menos tiempo para que se distraigan.

Ya que el CRP utiliza el método de instrucción directa, proporciona a los profesores un guión a seguir e incluye un sistema de puntos basado en objetivos realistas para motivar a los alumnos que con frecuencia se espera que fracasen. Existen muchas técnicas con preguntas que los profesores y los padres pueden utilizar para ayudar a la comprensión de la lectura. Pause, Prompt, and Praise (Pausa, Estimulación y Elogio) es una técnica que utilizan los profesores para ayudar a los alumnos a leer palabras nuevas y desconocidas. Primero se pide al alumno que haga una pausa cuando se encuentre con una palabra difícil, después el profesor estimularía al alumno para que hiciera preguntas por ejemplo diciéndole «¿Qué deberías hacer ahora?», y por último el profesor elogiaría al alumno cuando lea la palabra correctamente.

Creo que el método de CRP es bueno para los alumnos que todavía no han alcanzado el dominio de las destrezas de decodificación y comprensión porque les enseña las técnicas que necesitan para alcanzar tales destrezas. Permite a los alumnos aprender técnicas y ganar refuerzo para usar dichas destrezas.

3. CURRÍCULO DE LECTURA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

¿Qué es el método de experiencia del lenguaje? ¿Cuáles son los pasos a seguir de este programa de lectura? ¿Cómo puede utilizarse este programa con adolescentes que todavía no dominan el material impreso? ¿Cuáles son las ventajas de este método, comparado con el método de lectura básica? ¿Cómo debería utilizarse con alumnos que se están iniciando en la lectura? ¿Cuándo se puede hacer la transición de materiales escritos por el profesor a materiales escritos por el alumno?

El método de experiencia de lenguaje apoya el desarrollo conceptual del niño y el aumento de vocabulario y al mismo tiempo ofrece muchas oportunidades para realizar actividades significativas de lectura y escritura. Otro beneficio de este método es el desarrollo de experiencias compartidas que amplían el conocimiento que los niños tienen del mundo que les rodea y construyen un sentimiento de comunidad en el aula. Los alumnos planifican, experimentan, responden y graban la experiencia para más tarde participar en conversaciones del tipo «¿recuerdas cuando nosotros...?».

El método de experiencia del lenguaje es un método de enseñanza de la lectura basado en actividades e historias que se desarrollan a partir de las experiencias personales del alumno. El profesor anota estas historias sobre experiencias personales y luego las lee junto con el alumno hasta que éste asocia la forma escrita de la palabra con la forma hablada (McCormick, 1988).

El método de experiencia del lenguaje, que se desarrolló por primera vez con niños hablantes nativos de maorí (Ashton-Warner, 1963) y de inglés (Spache y Spache, 1964; Stauffer, 1965), también ha sido utilizado con éxito con alumnos de todas las edades. Los adultos que comienzan un programa de ESL (Inglés como lengua extranjera) puede que, o puede que no, tengan experiencias educativas o de alfabetización previas; sin embargo, todos llegan a clase con una riqueza de experiencias vitales. Esta valiosa fuente de desarrollo lingüístico y de alfabetización puede explotarse usando el método de experiencia del lenguaje. El método desarrolla la capacidad de leer y escribir no solo teniendo en cuenta al alumno sino también todo el lenguaje. Los beneficios del método de experiencia del lenguaje son:

- Unir escritura, lectura, arte y lenguaje.
- Extender la creatividad del alumno a la hora de contar historias a través de la escritura.
- Ayudar a los alumnos a comprender que lo que piensan o dicen puede plasmarse en un texto escrito.
- Se valora el lenguaje.
- Proporciona material de lectura que es predecible y fácil de leer porque se sirve del lenguaje natural del alumno.

Los pasos a seguir en el método de experiencia de lenguaje son:

- a) Elegir un punto de atención. Existen una gran variedad de posibilidades para realizar registros de la experiencia del lenguaje, como por ejemplo: cocinar (archivar la receta), fiestas especiales, cultivar vegetales o flores en la clase, planear una excursión al campo, hablar y escribir sobre ello tanto antes como después, elaborar varios tipos de esquemas de «cómo ...» describiendo los experimentos que ha hecho la clase o las cosas que ha fabricado, realizar un registro de algún acontecimiento cultural resumiendo una historia que los niños hayan oído, visto o representado varias veces y les haya gustado.

- b) Mostrar otros tipos de caracteres cuando se haga el registro de la experiencia. Al principio, en una experiencia del lenguaje, es el profesor u otro adulto el que realiza el registro. Esto es porque el método pretende mostrar a los niños la conexión entre lo que dicen y la forma escrita, y pretende también desarrollar otros tipos de letra. El profesor trataría de llamar la atención de los alumnos sobre estos tipos de letra escribiendo en una lámina de papel colocada de manera que sea visible por todos los niños.
- c) Registrar el propio lenguaje de los niños. Lo más importante de este registro es usar las propias palabras de los niños, manteniendo la relación entre lo que ellos dicen y lo tú escribes. Utiliza los nombres de los niños en todo lo posible porque su nombre es una de las primeras palabras que ellos aprenden a reconocer. Además, esta práctica ayuda a mantener los lazos de conexión de los niños con la experiencia lectora que viene a continuación.
- d) Variar los tipos de registros que se han creado. El resultado escrito de una experiencia puede ser una cartilla de lectura, un tablón de anuncios o un esquema ilustrado. Pero a continuación se dan más ideas para crear un registro de la experiencia.
 - Crear un álbum de fotos de la clase usando una cámara con la que captar diferentes momentos de la experiencia. Los niños pueden ir dictando lo que ven en cada foto y el profesor puede comentar los distintos tipos de letra mientras registra lo que ellos dictan.
 Hacer que los niños trabajen en parejas para que hagan un dibujo de la parte de la experiencia que más les ha gustado y que luego dicten un texto que lo acompañe para que el profesor lo escriba en una tira de papel. Los dibujos y los textos pueden utilizarse en una actividad de secuenciación («Qué hicimos primero. Luego, etc.») y después confeccionar un tablero o una cartilla para hacer Lectura Compartida.
 - Usar los registros que has hecho de la experiencia en otras sesiones de alfabetización. El principal propósito de este método es producir una serie de textos significativos para que los alumnos los lean ya sea con la ayuda de otros o solos. Para hacerlo más fácil, el registro de la experiencia debería exponerse en un lugar prominente durante las semanas sucesivas y hacer referencia a él de manera regular. Algunas de las maneras en las que pueden utilizarse los tableros, cartillas, etc., son:
 - Lectura Compartida para ayudar a los niños a que desarrollen los conceptos de «palabra» y «oración» además de la progresión izquierda a derecha.

- Lectura en casa e independiente.
- Emparejar frases. Los alumnos pueden intentar leer las frases durante la Lectura Compartida. Saca voluntarios para que encuentren y sitúen cada frase escrita en las tiras de papel con la que esté emparejada en el tablón o registro. Puedes repetir esta experiencia de grupo de emparejar frases, e utilizar el tablón y las tiras de papel con las frases durante las horas de clase.
- Ordenar palabras para formar frases. Después de las actividades de emparejar frases éstas pueden recortarse en palabras. Muestra cómo se hace pero deja que los niños sean los que recorten. Pueden trabajar solos o en parejas para reconstruir las frases.
- Actividades de relectura dirigidas por el niño. Invita a los niños a que hagan de profesor y dirijan a otros niños en la pizarra, la cartilla, etc., señalando las palabras que conocen, o leyendo en alto determinadas partes y haciendo de apuntador con la mano o un indicador para guiarles la lectura. Al desarrollar muchos tabloneros y libros utilizando el método de la experiencia del lenguaje, los niños pueden elegir qué tablón o libro les gustaría leer al resto de los compañeros durante la sesión de relectura.

¿Cuál es el propósito de los libros de alto interés y baja dificultad? ¿Para quién están diseñados? Analiza una de las series de alto interés y baja dificultad que no sean las que vienen analizadas en tu libro de texto. Menciona la editorial, los títulos o temas de la serie, el/los niveles y el grado de interés y la/las edades para la que están diseñados. Da detalles y proporciona fuentes junto con tus respuestas.

Al enseñar a leer los profesores necesitan buscar textos con diferentes niveles de dificultad. Con frecuencia los alumnos se frustran porque se les obliga a leer libros que encuentran demasiado difíciles de decodificar y comprender. Para los alumnos con necesidades los textos deberían ser de alto interés y baja dificultad. La actual diversidad existente en cualquier biblioteca, ya sea en la propia clase o en la escuela, ofrece al alumno más opciones para que seleccione la lectura él mismo. La variedad de tópicos que se ofrecen debería incluir a un gran número de grupos culturales, lingüísticos y demográficos. Los alumnos deberían poder verse representados en los libros, pero también ver representadas a otras personas sobre las que les gustaría saber cosas.

Los textos de Alto Interés y Baja Dificultad juegan un papel muy importante en los programas de alfabetización de los adolescentes y son cruciales a la hora de

fomentar las destrezas lectoras de los alumnos con dificultades. Estos textos son libros diseñados para alumnos con un nivel de lectura dos o más años por debajo de su nivel de interés. Además de usar libros de texto graduados por niveles, es importante que en clase haya una serie de textos que enlacen con los muchos niveles de destreza y sirva de conexión con las experiencias previas de los alumnos.

Una serie de textos de alto interés y baja dificultad, que en la actualidad se está utilizando en las escuelas de primaria en USA, es la Woodland Mystery. Esta serie de aventuras noveladas está dirigida principalmente a niños con una baja destreza lectora. El énfasis en el diálogo ayuda a que las historias se desarrollen con rapidez, hay divertidas bromas entre los personajes, las ilustraciones ayudan a romper el texto y los capítulos son cortos y mantienen la intriga para conseguir ese objetivo de alto interés. Se tratan con gran habilidad temas como las razas, el bullying y la adopción. Las lecturas incluidas en estos textos de Alto Interés y Baja Dificultad están orientadas para una edad entre ocho y diez años pero el nivel de interés es de once a doce años. Los títulos de esta serie son: Los Dos Fugitivos, La Búsqueda de la Última Cueva, La Caza del Oro Pirata, Misterio en el Circo, El Diamante de la suerte, La Caza del Gran Dinosaurio, El Misterio del Perro Perdido, El Secreto de la Canción, Pista en el Castillo, y el Perro Inútil. La editorial en la que esta serie está publicada es Kingcourt/McGraw-Hill. Para pedir información puedes contactar a la compañía en: Kingcourt/McGraw-Hill. Order Department. Freepost Lon 16295, Maidenhead SL6 2BT, UK. Tel: +44 (0) 1628 502 730 Fax: +44 (0) 1628 635 895. Email: enquiries@kingcourt.co.uk

4. CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

¿Cómo haces las matemáticas más interesantes para los alumnos? ¿Cómo puedes motivarlos para que les gusten las matemáticas? ¿Influye el entusiasmo del profesor en la actitud del alumno hacia las matemáticas? ¿Qué es lo que tú piensas sobre las matemáticas? ¿Qué es lo que con frecuencia hacen los profesores para que a los alumnos no les gusten las matemáticas? ¿Por qué con frecuencia se tiene la idea de que a las chicas les gustan menos las matemáticas que a los chicos o se les da peor que a éstos?

Con frecuencia se piensa que las matemáticas son la disciplina de la respuesta exacta. Muchos profesores, sin embargo, no se encuentran a gusto con esta denominación porque interfiere en los esfuerzos que realizamos para ayudar a los

alumnos a expresar su pensamiento matemático, aprender de los errores, experimentar de una manera eficaz, y perseguir sus intereses matemáticos. Los retos que se le plantean a los profesores mientras trabajamos para usar nuevos materiales y mejorar nuestras estrategias de enseñanza son entre otros:

«¿Cómo puedo saber lo que los alumnos están aprendiendo? ¿Cómo puedo valorar si los métodos que estoy utilizando darán los resultados de competencia y conocimiento deseados? ¿Cómo puedo aprender a hacerlo mejor? ¿Cómo puedo equilibrar el desarrollo de las destrezas de investigación al mismo tiempo que cubro los contenidos y cumplo la necesidad de obtener unos mejores resultados en los exámenes?».

El discurso podría ser una herramienta para ayudarnos a nosotros y a nuestros alumnos a llegar a la pregunta: «¿Tengo razón?». Este concepto desarrolla el papel que tiene el discurso en nuestro crecimiento profesional y a la hora de ayudar a los alumnos a asumir la iniciativa de su propio aprendizaje matemático. Entendemos que el discurso puede hacer que el pensamiento público se haga público y se cree una oportunidad para la negociación de significado y el acuerdo (Bauersfeld, 1995). Al mismo tiempo el discurso nos proporciona el soporte colectivo para desarrollar nuestro propio pensamiento a partir de los intereses, preguntas, experimentos e ideas de los demás (Cobb et al., 1995; Krummheuer, 1995), y el discurso nos da la posibilidad de conectar el lenguaje diario del alumno con el lenguaje especializado de las matemáticas. Al articular lo que saben, los alumnos pueden aclarar sus conocimientos. Por medio del discurso un profesor puede captar mejor las necesidades matemáticas de la clase: lo que los alumnos saben, las equivocaciones que puedan tener, y cómo éstas pueden solventarse (Resnick, 1988). Podemos adquirir una mejor perspectiva de nuestras propias ideas si intentamos entender el pensamiento de los demás, mientras se sientan las bases de una comunidad de aprendizaje sostenido (Brown y Campione, 1994).

Entre los profesores de matemáticas existe un gran interés en el uso del discurso para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (NCTM, 1991). El papel del profesor se describe a grandes rasgos como facilitador, lo que implica escuchar detenidamente a los alumnos, hacer las preguntas adecuadas y servir de mediador entre puntos de vista enfrentados. Se espera que los alumnos desarrollen destrezas para la resolución de problemas: definir problemas, formular conjeturas y discutir la validez de soluciones.

Muchos alumnos no pueden adaptarse al currículo en las clases ordinarias. Si el profesor es capaz de evitar intimidar a los alumnos con números y en su lugar demostrarles que las matemáticas pueden ser útiles en sus vidas, esta materia podría beneficiar a aquellos alumnos que no van a seguir estudios matemáticos o científicos.

Hay disponibles multitud de estrategias para la enseñanza de las matemáticas, desde paquetes de programas hasta formas innovadoras creadas por el profesor para enseñar el currículo. La mayoría de los programas requieren participación activa por parte del alumno, el uso de manipulativos y la valoración de resultados. Si tenemos en cuenta que la mayoría de los estados en USA están ahora comprobando la capacidad de los alumnos para razonar y explicar los procedimientos matemáticos, es importante que se considere este aspecto al mirar los diferentes programas disponibles.

Una de las estrategias que se puede utilizar en clase es el «repaso espiral», que no es más que los alumnos reciben un refuerzo continuo de las destrezas aprendidas previamente. Esto se hace mediante una actividad de calentamiento de cinco días de duración utilizando un retroproyector. Los alumnos realizan cinco problemas que cubren las cinco ramas de las matemáticas. Los alumnos corrigen los problemas que no han realizado con anterioridad y se les pone problemas de repaso espiral con trabajos y con tests de preguntas y respuestas que realizan de manera regular. Este procedimiento ayuda a evitar que los alumnos olviden conceptos a lo largo del año.

Otra de las estrategias importantes es el uso de manipulativos. Para muchos alumnos que carecen de una comprensión firme de lo concreto, los conceptos matemáticos de un nivel más alto resultan bastante difíciles de dominar. El uso de manipulativos, incluso en los cursos superiores, ayuda a superar esta barrera y también aumenta la motivación ya que los alumnos se lo pasan bien con las matemáticas. Las geotablas, por ejemplo, son un método excelente para enseñar conceptos geométricos como el área y el perímetro. Al introducir las fórmulas para hallar el área de las figuras geométricas, los alumnos tienen que construir dichas figuras con las geotablas. Muchas veces los alumnos asimilan con mayor facilidad la fórmula o el concepto cuando pueden visualizarlo y utilizar manipulativos.

El alumno de hoy en día debe ser un perfecto solucionador de problemas. Una vez que los alumnos entienden las estrategias para solucionar problemas, se hacen más fuertes en matemáticas. Por último, las matemáticas deben ser divertidas. En mi clase realizamos muchos juegos matemáticos. A los alumnos les encanta y al mismo tiempo refuerzan las destrezas aprendidas en clase. Los alumnos trabajan más porque quieren dominar los conceptos para poder jugar y en ocasiones competir unos contra otros.

El entusiasmo del profesor por enseñar, aprender y por la materia misma ha resultado ser una parte importante para que la enseñanza sea efectiva, tan-

to como apoyo positivo a los alumnos como para potenciar sus logros. Si nos basamos en entrevistas realizadas a alumnos, los profesores pueden motivar de manera significativa a la mayoría de sus alumnos animándolos a ser responsables de su propio proceso de aprendizaje, manteniendo un entorno organizado de la clase, manteniendo un nivel alto, proponiendo los retos adecuados y proporcionando refuerzo y ánimo durante la realización de tareas (Bain y Jacobs, 1990). Estos alumnos ven al profesor eficiente como un líder motivador.

Al motivar a los alumnos a que aprendan, un profesor contribuye a que el alumno se involucre en un asunto o actividad determinados. En otras palabras, el profesor puede sacar lo mejor de un alumno. Un profesor eficiente reconoce que los niveles de motivación de los alumnos varían. Un profesor eficiente sabe cómo apoyar a los alumnos intrínsecamente motivados y buscar los medios para proporcionar motivación extrínseca a aquellos alumnos que la necesiten. Motivar a los alumnos consiste en hacer que éstos sean más receptivos y que se entusiasmen con aprender, y además hacerles ver la importancia y el valor del aprendizaje mismo. Al crear actitudes y percepciones positivas hacia las matemáticas, el profesor eficiente hace que el alumno se sienta cómodo en clase. Como un ejemplo sobre esto podemos decir que el profesor que proporciona a sus alumnos las técnicas para un óptimo aprendizaje mejora las actitudes de éstos (Brophy y Good, 1986). También les ayuda a elevar el concepto que tienen de lo académico, su interés por la asignatura y sus deseos de aprender más. Al hacer énfasis en los procesos mentales más elevados, junto con la utilización de estrategias para un óptimo aprendizaje, se tiende a crear un ambiente educativo excitante y constantemente nuevo y divertido.

Aunque los chicos todavía superan a las chicas en las clases de matemáticas en los niveles superiores, ya no resulta raro ver a chicas en clases de estos niveles. Y aunque el número de mujeres que optan por carreras que exijan el estudio de las matemáticas no es igual al de hombres, tampoco resulta ya una rareza ver a mujeres interesadas en este campo. Ha habido un incremento de la concienciación social a todos los niveles sobre la baja representación femenina en matemáticas, las ciencias y las ingenierías y lo que ello podría suponer para el país, además de para las mujeres mismas. El anterior director de la Fundación Nacional de la Ciencia, Erich Block, lo ha llamado un asunto de «primordial preocupación» y ha pedido a los americanos que cuenten con las minorías y con las mujeres para cubrir la creciente demanda de científicos e ingenieros existente en los Estados Unidos (National Science Report, 1990).

Las investigaciones realizadas también han identificado una de las razones por la cual los chicos muestran más interés por las matemáticas. En las clases de matemáticas los chicos tienden a recibir más atención por parte del profesor que las chicas. Se ha visto que los profesores dicen a los chicos más alabanzas y más críticas y son más receptivos a aceptar sus respuestas. También acuden más a las peticiones de ayuda procedentes de los chicos y hablan más con ellos sobre ideas y conceptos (Eccles, 1989). Los chicos más que las chicas son los que están en ese pequeño grupo de alumnos que reciben la mayor parte de la atención académica y el interés del profesor y suelen recibir más apoyo por parte de los padres para que cojan estudios de matemáticas avanzadas.

Esta costumbre de dar mayor atención y recursos a los chicos se ha hecho tan común que los profesores que intentan dar una atención igualitaria tanto a chicos como a chicas con frecuencia se sienten incómodos porque piensan que los chicos están siendo desatendidos. Los educadores han logrado animar a chicas de clase media a que cojan matemáticas y ciencias en niveles preuniversitarios, pero no lo han logrado a nivel universitario donde las mujeres empiezan estudios de matemáticas y ciencias en menor número que los hombres, y también abandonan dichas asignaturas en mayor medida que los chicos a pesar de estar igualmente capacitadas. Los educadores tampoco han conseguido que las chicas de las capas sociales más bajas elijan matemáticas o ciencias en el instituto. Los alumnos con pocos recursos económicos y los alumnos de color que eligen álgebra y geometría llegan a la universidad al igual y en las mismas cantidades que sus compañeros blancos y con situaciones económicas más desahogadas. Sin embargo solo la mitad de los alumnos con pocos recursos económicos y de color optan por este tipo de cursos.

Con frecuencia se cree que los alumnos necesitan dominar la multiplicación antes de empezar con la división. ¿Puedes enseñar a dividir a un alumno que no domina la multiplicación? Ya que tanto la multiplicación como la división requieren una gran dosis de memoria, ¿cómo enseñarías a dividir a un alumno cuyas capacidades para memorizar son escasas y que es incapaz de dominar el concepto y la mecánica de la multiplicación? ¿Cuándo dejarías al alumno utilizar una calculadora para multiplicar con el objeto de poder seguir con la división?

La mayoría de los niños realiza la operación de sumar fácilmente, pero trabajar con la multiplicación requiere mayor esfuerzo por lo que normalmente se necesita más ayuda. El hecho de representar las propiedades numéricas de la multiplicación usando un conjunto de objetos no solo permite a los niños plasmar su pensamiento en una forma material concreta sino que también les ayuda a crearse una imagen mental útil para desarrollar la memoria y el razonamiento.

La propiedad conmutativa de la multiplicación puede ilustrarse claramente usando una serie de objetos. Por ejemplo, el conjunto de objetos que aparece más arriba puede interpretarse como dos filas de seis, o seis columnas de dos. Ese mismo conjunto puede girarse de manera que demuestre que dos filas de seis suponen el mismo número de elementos que seis columnas de dos. Independientemente de la manera en que lo mires, el resultado siempre será doce. Por tanto, el conjunto de objetos ilustra que $2 \times 6 = 6 \times 2$, lo cual es un ejemplo de la propiedad conmutativa de la multiplicación.

De las cuatro operaciones (suma, resta, multiplicación y división), la división es la que más problemas da a los alumnos más jóvenes. Una comprensión total del concepto de la división tiende a quedarse muy por detrás del resto de las operaciones. Para muchos alumnos las oportunidades para explorar el concepto con materiales concretos se ven restringidas bastante antes de que puedan percibir la relación existente entre la división y el resto de las operaciones (Way, 2003). Una de tales relaciones, la relación inversa entre la división y la multiplicación, se puede ver ilustrada de manera efectiva usando conjuntos de elementos.

Para un niño con discapacidades puede resultar difícil memorizar las tablas de multiplicar. El uso de una calculadora le puede permitir seguir adelante con el aprendizaje de las matemáticas. Tal y como indican Kamii y Dominick (1998), un niño puede tener problemas con la multiplicación porque no ha desarrollado la capacidad de pensar de manera multiplicativa.

Los profesores con frecuencia notan que «no saber hechos matemáticos básicos» es una dificultad común y notoria, un impedimento para continuar con las matemáticas a un nivel más avanzado y una influencia que daña seriamente la confianza en sí mismos de los alumnos con dificultades para el aprendizaje. Las investigaciones han confirmado que muchos de estos alumnos se muestran muy ineficaces a la hora de calcular con números básicos. Resulta interesante el hecho de que estos alumnos eran mucho más lentos, pero no menos precisos, que sus compañeros. Además, demostraron una comprensión conceptual básica de las operaciones matemáticas elementales.

De ese modo, muchos alumnos con dificultades para el aprendizaje adquieren una comprensión básica de las relaciones numéricas que aparecen en las operaciones más elementales, pero siguen usando estrategias complejas mucho tiempo después de que sus compañeros ya hayan desarrollado su propia forma de operar y se muestren más fluidos. La fluidez con las operaciones numéricas básicas, tales como la fluidez en la lectura, implica el suficiente dominio de subdestrezas de tal

modo que la atención y los recursos adicionales sólo necesitan desviarse hacia ellos mínimamente para una coordinación suave dentro de las operaciones complejas (Chall, 1983). Como ocurre con el reconocimiento rápido de palabras y la fluidez en la lectura de textos, el desarrollo de la fluidez numérica normalmente tiene lugar con la suficiente práctica durante un periodo considerable de tiempo.

Saber matemáticas es como deletrear en el sentido de que es un acto público y altamente visible. Todo el mundo parece notarlo cuando no se te dan bien. También, al igual que deletrear, hasta un cierto punto las matemáticas se consideran más fáciles, por eso nadie corre el riesgo de sufrir daños significativos y frecuentes en su ego si no las domina bien. Los comentarios de los compañeros pueden herir con facilidad. Los padres con frecuencia pierden la paciencia, lo cual es un agravante del problema.

Con frecuencia los profesores reaccionan ante los retrasos de los alumnos reduciendo los periodos aritméticos a un sinfín de ejercicios de cálculo, ejercicios de drill y monótonos saltos en línea numérica y que muchas veces surten poco efecto. Existe la alarma hasta tal punto que los colegios americanos han reducido la enseñanza de las matemáticas en los curso elementales.

Los déficits de la memoria activa pueden manifestarse de muchas maneras en el entorno escolar. Los alumnos pueden tener dificultades en seguir instrucciones determinadas incluso habiéndolas entendido. Pueden tener dificultades en resolver problemas de cálculo matemático que implique varios pasos, como por ejemplo divisiones largas o problemas de álgebra, porque para poder resolver dichos problemas necesitan buscar en su memoria a largo plazo la información sobre cuestiones matemáticas mientras que al mismo tiempo deben recordar lo que acaban de hacer y lo que tienen que hacer después. Los déficits en el proceso de decodificación conducen a problemas con la consolidación y almacenaje de información en la memoria a largo plazo. Los alumnos que tienen déficits en el almacenamiento en la memoria a largo plazo confían demasiado en la memorización mecánica. Esta estrategia puede resultar útil para mantener la información en la memoria a corto plazo, pero lleva a que el almacenamiento en la memoria a largo plazo sea pobre (Thorne, 2004).

La parte B de la Ley Educativa para Individuos con Discapacidades establece que todos los niños y jóvenes a los que se les haya evaluado y se haya determinado que tengan una discapacidad deben recibir una educación pública apropiada y gratuita (FAPE), que incluye una educación especial y todos los servicios relacionados con ella completamente gratis, en conformidad con un programa educativo

individualizado (IEP). Esta parte B también determina que «las clases especiales, la escolarización separada o la exclusión de los niños con discapacidad de la educación regular sólo tendrá lugar cuando la naturaleza o seriedad de la discapacidad sea tal que la educación en clases regulares con ayudas y servicios suplementarios no resulte satisfactorio». Para un alumno con una discapacidad en el aprendizaje, según la parte B una calculadora podría ser un elemento de tecnología asistiva porque es «un objeto, una material o un producto que puede usarse para incrementar, mantener o mejorar las capacidades funcionales» del alumno.

¿Cómo utilizarías los patrones de error en la evaluación para conseguir información para saber los tipos de errores que cometen los alumnos al sumar, restar, multiplicar y dividir? Describe cada una de las categorías en los errores computacionales que comete un niño y da un ejemplo de cada uno: respuesta al azar, error de base, operación errónea, algoritmo defectivo y problemas de valor posicional

Como profesor podrías utilizar los patrones de error para conseguir información examinando ejemplos extraídos de los trabajos de los alumnos, ya sea suma, resta, multiplicación o división. Al hacer esto los profesores por regla general pueden establecer un patrón de error que un alumno esté siguiendo y a partir de ahí puede reformular su manera de enseñar para corregir dicho error. Los profesores deberían darse cuenta de que reconocer los errores de los alumnos es una habilidad diagnóstica que tiene mucho que ver con determinar a dónde debe dirigirse el centro de atención de tu enseñanza dentro de la clase. La mayoría de los patrones de error se clasifican dentro de cinco categorías:

- Respuesta al azar: aquí es donde el alumno está cometiendo errores sin una razón identificable. Esto puede ser debido a que el alumno no está prestando atención a lo que está haciendo.
- Error de base: Se produce cuando el alumno realiza la operación de forma correcta pero comete un error simple en la suma. Por ejemplo, en una resta de dos dígitos el alumno puede cometer un error al llevarse de un número para restar el primero.
- Operación errónea: Tiene lugar cuando el alumno realiza mal la operación, por ejemplo cuando al solucionar un problema el alumno suma en lugar de restar.
- Algoritmo defectivo: Se produce cuando un alumno no realiza correctamente la operación, normalmente porque no sigue el orden correcto de los pasos o porque ha olvidado alguno. Uno de los errores al aprender a dividir

es recordar todos los pasos. Puede darse un algoritmo defectivo durante el proceso de aprendizaje ya que los alumnos intentan recordar todos los pasos.

- Problemas de valor posicional: Ocurre cuando el alumno conoce las bases y los primeros pasos pero carece de algún aspecto de valor posicional. La enseñanza efectiva del valor posicional requiere la aplicación de más de un método distinto, un contenido o la introducción de manipulativos. Primero, es necesario diferenciar entre convenciones matemáticas, manipulaciones algorítmicas y relaciones lógicas y conceptuales. Es esencial entender las tres relaciones porque el valor posicional implica estos conceptos. Existen al menos cinco aspectos para poder entender el valor posicional:
 - Aprender el nombre de los números y usarlos para contar cantidades, familiarizarse con los números, practicar con números, lo que significa no solo decirlos sino también escribirlos y leerlos, no necesariamente en condiciones de valor posicional, sino en términos de saber escribir y leer números aislados.
 - Los alumnos deben desarrollar destrezas para realizar sumas y restas simples.
 - Los alumnos deben familiarizarse practicando con grupos, y contando cantidades físicas por grupos (no solo decir los múltiplos de dichos grupos contándolos de cinco en cinco, y no solo ser capaces de decir «cinco, diez, quince», sino que en realidad deben entender lo que están haciendo. Una manera estupenda de hacerlo es pedir a los alumnos que cuenten empezando por treinta y dos o cualquier otro número al azar que no acabe en cero o cinco), y que sean capaces de leer y escribir números en grupos. Cuando se practica con grupos y se cuenta por grupos debería hacerse en grupos de diez.
 - La representación (de grupos) es una actividad ideal para hacer una demostración. Esto hace cien. Los alumnos aprenden a cambiar unidades por decenas y después por centenas. Usando una tabla de valor posicional los alumnos lanzan dos dados, suman el número y «venden» por unidades o decenas hasta que luego pueden cambiar diez de uno por uno de diez, y diez de cien por uno de cien. También puede hacerse con fichas, monedas o incluso con billetes de dólar.
 - Específicos sobre representaciones en columnas, que es una manera sencilla de designar grupos. Los grupos hacen más sencillo contar cantidades grandes, pero aparte de contar, es sólo al escribir números cuando es importante la designación de grupos. Los números en el lenguaje oral son

lo mismo no importa cómo se escriban o designen. Pueden incluso designarse en forma de palabra escrita.

La mayoría de las veces los alumnos pueden hacer números de dos dígitos y ni siquiera darse cuenta de que están mostrando números que representan decenas y unidades. Para enseñar el valor posicional puedes hacer que los alumnos trabajen en parejas, uno puede trabajar con un dólar, diez dólares y cien dólares, y el otro alumno usa cartas. Los alumnos lanzan los dados y luego cada uno de ellos hace el número de dos dígitos usando un manipulativo y luego se cambian. Otra manera de enseñar el valor posicional es realizar un juego numérico. El profesor necesita hacer tres grupos de cartas de cero a nueve, cada grupo de un color diferente. Después utilizando una tabla de unidades, decenas y centenas los alumnos son capaces de formar ellos físicamente el número, como por ejemplo trescientos veintiuno. Para continuar con el juego, el profesor puede restar trescientos veintiuno menos ciento once y entonces tres alumnos más saldrán.

5. CIENCIA Y ARTES CREATIVAS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Los programas de ciencias incluyen por lo general materias referentes a tres áreas: ciencias de la vida, ciencias de la física y ciencias de la tierra. Describe el contenido de cada una de estas áreas. ¿Qué área de ciencia es más apropiada a qué edad o nivel?

Las ciencias de la vida se dedican al estudio de los seres vivos, e incluyen las cuatro categorías básicas que son la biología, zoología, botánica y ecología. La biología se centra en la estructura celular que se encuentra en las plantas y los animales, la genética, el crecimiento y desarrollo, la regulación de los sistemas biológicos, los orígenes de la vida y cualquier otro concepto que pueda ser incluido dentro de estas categorías. Por lo general las ciencias de la vida empiezan por explicar conceptos simples como el ciclo de vida de las ranas. Los alumnos pueden coger algunos renacuajos y observar cómo se desarrollan en ranas adultas en un acuario dentro de la clase. Lo más probable es que el profesor utilice algunas actividades prácticas para demostrar varios conceptos biológicos y que proporcione a los alumnos apuntes y revistas y haga que realicen lecturas semanales sobre ranas y renacuajos. Hay muchas actividades que los alumnos pueden realizar en ciencias de la vida que requieren poco o ningún gasto y no suponen ningún peligro. Otros temas con los que se pueden investigar son: observar plantas, hojas, tallos, etc. a través del microscopio, experimentar el cambio de las estaciones cultivando varias

plantas u hortalizas, y el cambio de las propiedades realizando experimentos con hielo, azúcar u otros materiales. Las ciencias de la vida son una asignatura apropiada para los cursos a partir de 6.º de Primaria.

Las ciencias de la física son el estudio de las cosas inanimadas, lo que incluye la física y la química. Las ciencias físicas son más complejas y resultan más difíciles de asimilar y comprender por el alumno. A unos niveles elementales se enseñaría a los alumnos las propiedades del agua, varios estados de la materia, el estudio de maquinarias simples, el color y la luz-arco iris, prismas, etc. A niveles elementales la enseñanza de las ciencias físicas deberían mantenerse a un nivel básico, y deberían incluirse muchas experiencias y/o experimentos prácticos para que los alumnos puedan ver cómo cambian las cosas y puedan conectarse con ellas. En cursos superiores (a partir de 6.º y primer ciclo de la ESO) los alumnos son capaces de comprender más conceptos relativos a las ciencias físicas. Los alumnos son capaces de entender en mayor medida el difícil lenguaje que aparece en los libros de texto de esta materia. Creo que las ciencias físicas están más dirigidas a un nivel de Segundo ciclo de la ESO y bachillerato, pero se pueden introducir a partir de 6.º.

Las ciencias de la tierra son el estudio del resto de las disciplinas científicas tales como la astrología, la metrología y la geología como se describe en el libro de texto (Palloway, Patton, and Serna, 2001). Las ciencias de la tierra son interesantes para los alumnos por muchas razones ya que cubren una gran variedad de destrezas y temas científicos. Se puede seducir a los más jóvenes con asuntos relativos a la luna, el sol, las estrellas, la NASA o el tiempo atmosférico, sólo por mencionar algunos. En los primeros años, los alumnos por lo general empiezan aprendiendo sobre el sol, la luna y las sombras. Después continúan con el tiempo atmosférico y el ciclo del agua, y después siguen con los océanos, las rocas, los minerales, la energía solar, las placas tectónicas, los científicos y un estudio mucho más profundo de estos temas.

Describe el uso de los libros de texto para enseñar y fomentar las ciencias. ¿Qué pasa con esos alumnos que no son capaces de leer material perteneciente a su nivel o que no están familiarizados con el vocabulario relativo a las ciencias? ¿Cómo utilizarías los libros de texto para enseñar ciencias a estos alumnos?

Los libros de texto se usan como vehículo principal de aprendizaje en los niveles de primaria y secundaria. Los alumnos leen de forma regular capítulos extraídos de sus libros de texto para sacar información. La mayoría de los fundamentos científicos básicos incluye actividades y experimentos prácticos que

acompañan a las lecturas. Una de las ventajas de utilizar los libros de texto es que con frecuencia ofrecen rica información y gran ayuda a los profesores noveles. También pueden usarse para organizar un programa de ciencias siguiendo el libro del profesor. El problema que existe con utilizar sólo el libro de texto para enseñar ciencias es que la mayoría de los fundamentos científicos están escritos con un nivel alto, lo que a su vez supone un problema para los alumnos que tengan retrasos de lectura con respecto a su curso. Los alumnos deben tener ciertas destrezas de lectura para comprender el material. Estas son las razones por las cuales los libros de texto de ciencias pueden presentar problemas para algunos alumnos:

- El vocabulario que se encuentra en los libros de texto con frecuencia es más difícil de entender comparado con otros textos narrativos. Los profesores necesitan en todo lo posible simplificar el lenguaje y enseñar por adelantado el vocabulario incluido en cada lección. También necesitan utilizar la nemotécnica y las imágenes para ayudar a los alumnos a recordar los conceptos. También debería proporcionarse a los alumnos ayuda por parte de otros compañeros más avanzados o clases particulares cuando sea necesario.
- La información que se presente en los libros de texto no resulta familiar para los alumnos y puede provocar problemas conceptuales. El profesor necesita primero enseñar la información necesaria para la comprensión del texto e incluir organizadores visuales y ejemplos concretos. También debería proponer actividades complementarias para realizar en grupos de aprendizaje cooperativo.
- El estilo y la organización de los libros de texto de ciencias también es diferente a lo que los alumnos están acostumbrados. Incluyen encabezamientos y subtítulos que puede que los alumnos no sepan cómo leer.
- Los libros de texto de ciencias tienen unas características especiales, como gráficos y dibujos, que juegan un papel importante a la hora de presentar la información y que pueden resultar confusos para alumnos con discapacidades.
- Aunque un libro bien escrito puede mantener el interés del alumno, no es interactivo. Los profesores deben animar a los alumnos a que hagan preguntas mientras leen y que busquen las respuestas dentro del libro. Al hacer esto, los alumnos se convertirán en lectores activos y sacarán el máximo beneficio de sus libros de texto.
- Los libros de texto están muchas veces llenos de información objetiva, y por lo general incluyen muchos ejemplos históricos y fechas que los alumnos necesitan saber pero que no pueden recordar.

Un aspecto importante de cualquier clase de ciencias es ayudar a los alumnos a que encuentren el sentido de toda la cantidad de información e ideas que reciben sobre cualquier campo que estén estudiando. Cuando se enseñen ciencias a alumnos con dificultades en la comprensión lectora, e incluso a alumnos pertenecientes a una educación regular, los libros de texto no deberían ser la principal herramienta de aprendizaje. En mi clase de segundo grado, cuando enseño ciencias, utilizo el libro de texto como una manera de aprendizaje. Incluso antes de empezar a leer los capítulos primero echamos un vistazo general al libro de texto. Una vez que hemos hecho un debate sobre qué es lo que vamos a estudiar, los alumnos primero buscan en el diccionario el vocabulario que se encuentren en el texto. Yo les pido a mis alumnos que escriban la palabra y su definición, que la utilicen en una frase, y que luego hagan un dibujo. Al final del curso, los alumnos tendrán un diccionario de imágenes que podrán utilizar en el curso siguiente, en tercer grado.

Una vez que hemos acabado con el vocabulario, leemos las lecciones, realizamos los experimentos que propone el libro y hacemos los ejercicios correspondientes. En Florida, hay experimentos que tienen relación con los Sunshine State Standards y los puntos de referencia que se nos pide que enseñemos. En mi clase pasamos la mayoría del tiempo realizando estos experimentos, lo que permite a los alumnos tener una visión real de lo que hemos estudiado en el texto. Para enseñar ciencias a alumnos con discapacidades, puede que los profesores tengan que hacer adaptaciones como por ejemplo usar organizadores gráficos, andamiaje instruccional, más práctica y más tiempo para realizar los trabajos, y/o otros medios alternativos como pósters, casetes o material electrónico. Si los alumnos pasan más tiempo realizando actividades prácticas y menos vocabulario, se les pide que realicen muchas menos lecturas independientes y trabajos escritos, pasan más tiempo interactuando con ejemplos reales de los conceptos que se están estudiando, y trabajan en grupos pequeños o en parejas, seguro que van a superar con creces el currículo de ciencias.

Se ha sugerido que las artes creativas (artes visuales, música, danza y teatro) pueden proporcionar a los alumnos una manera novedosa y divertida de aprender nueva información. ¿Por qué son las primeras que se sacrifican cuando hay una crisis de presupuesto en las escuelas? ¿Cuáles son algunas de las pautas para incorporar actividades relativas a las artes creativas en los programas educativos para alumnos con discapacidades leves? ¿Qué beneficios podrían tener los alumnos derivados de estas actividades? Si sólo tuvieras presupuesto para una de estas actividades, ¿cuál de ellas crees que sería la más beneficiosa para los alumnos con discapacidades?

En muchas zonas los alumnos han empezado a sentir los efectos de la recesión económica. El recorte de los presupuestos para educación estatal y local junto con la presión añadida por la Ley para que Ningún Niño Se Quede Atrás lanzada por Bush en 2001 y que establece los estándares de lectura y matemáticas que deben alcanzar las escuelas para recibir subvenciones del estado, han supuesto un nuevo reto para los distritos. Para poner mayor énfasis en el aprendizaje académico se ha hecho un recorte en las artes creativas. Investigaciones científicas que se vienen realizando ya desde la década de los ochenta siguen demostrando que las artes son algo más que simplemente la parte divertida de la escuela. La evidencia indica que los programas de arte proporcionan destrezas, conocimientos y comportamientos que son esenciales para convertirse en un adulto de éxito. Los alumnos que trabajan con el teatro en los primeros cursos tienen mayor ventaja a la hora de desarrollar sus capacidades para el lenguaje, la lectura, la escritura y para desarrollar sus destrezas verbales e interpersonales. Todas las artes ayudan a los alumnos a desarrollarse social y emocionalmente de modo que están más preparados para relacionarse en la escuela, en la vida y con otras personas, lo que es el objetivo de los alumnos con discapacidades. El Impacto de las Artes en el Aprendizaje, que es otro proyecto de investigación realizado por todos los Estados Unidos, dio como resultado la compilación de evidencias que demuestran cómo los programas de arte pueden mejorar el rendimiento escolar en su totalidad y transformar el entorno de aprendizaje. El Presidente Bush expresó su punto de vista sobre el papel de las artes dentro de la educación: «Como herramientas para el aprendizaje, las artes y las humanidades tienen un impacto positivo sobre el desarrollo cognitivo de nuestros hijos, su confianza y su motivación. Nos enfrentamos a los retos de una nueva era, y por tanto las artes y las humanidades serán vitales para un futuro de innovación, de oportunidades y de esperanza». Muchas personas que se dedican a tomar decisiones sobre educación consideran las ciencias y las matemáticas como áreas de estudio más prácticas y eliminan por tanto las artes del entorno escolar.

Las directrices básicas para incluir actividades de artes creativas dentro de los programas educativos para alumnos con discapacidades leves deberían ser:

- Las artes creativas deberían ser parte integral de todo el currículo, no sólo para rellenar el tiempo. Por ejemplo usar pesos y medidas y leer las recetas de una tarta que los alumnos han hecho para celebrar el cumpleaños de un personaje famoso. Cuando se incorporan actividades relacionadas con las artes dentro del currículo general, los alumnos aprenden las destrezas necesarias para la participación de por vida. Los alumnos pueden también desarrollar

destrezas para generalizar y facilitar la transferencia de los comportamientos aprendidos a través de diversas situaciones.

- Las actividades relacionadas con las artes creativas deberían basarse en los intereses y las habilidades de los alumnos. Cuando se permite a los alumnos que tomen parte del proceso de planificación se les ayuda a desarrollar destrezas para aumentar la motivación y expresar preferencias.
- Cualquier actividad relacionada con las artes creativas debe ser apropiada para la edad de los alumnos con los que estás trabajando. Los profesores deben tener en cuenta la edad cronológica y de desarrollo de los alumnos.
- No importa cuál sea la edad cronológica de los alumnos el profesor no debe olvidar que el arte creativo es divertido y excitante. Por esa razón las actividades deberían estar orientadas al proceso y no al producto.
- Con frecuencia los alumnos con discapacidad asimilan la información nueva durante más tiempo cuando las lecciones les permiten usar varios sentidos e incorporan la música, el movimiento y el teatro. Las lecciones que incluyen todos estos aspectos permiten a los niños adquirir y practicar nuevas destrezas que se aprendieron de manera diferente.
- Al realizar actividades artísticas los profesores deben asegurarse de que están utilizando varios tipos distintos de modelos de enseñanza. Aunque los alumnos con discapacidades tienden a desenvolverse mejor con modelos de instrucción directa, el variar los métodos les permite explorar su propia creatividad, que es una destreza que para algunos no sale con naturalidad. Entre las maneras de enriquecer la enseñanza de las artes se encuentran la ayuda por parte de los compañeros, el aprendizaje cooperativo, la búsqueda en Internet, las excursiones, vídeos, invitar a conferenciantes y cualquier otro método no tradicional.
- La última directriz que debería tenerse en cuenta es la clase en la que tiene lugar la enseñanza de las artes. Según la política del Condado de Orange que sólo permite que se use un veinte por ciento del espacio de las paredes, esto resulta en cierto modo difícil. Las aulas deberían estar diseñadas para permitir que florezcan las artes. Esto puede hacerse explicando técnicas para debatir sobre pósters artísticos mostrando muchos trabajos de alumnos, y los profesores deberían mostrar un gusto general por las artes creativas y enseñar los beneficios que los alumnos recibirán al participar en programas de arte.

Si estuviese situado en una posición de toma de decisiones donde sólo pudiera financiar un solo programa de artes creativas, sería una decisión difícil. Todos los

programas de artes creativas son beneficiosos para los alumnos ya sean con o sin discapacidades. El que creo que resultaría algo más beneficioso sería el relativo a la instrucción musical. Se puede enseñar a todos los niños a que aprendan a disfrutar y a involucrarse con la música. Para que algunos alumnos se involucren en actividades relacionadas con la música puede que hagan falta algunas adaptaciones para que dichas actividades tengan éxito. La música puede tener un valor incalculable para los niños con dificultades auditivas, visuales, motoras, de pensamiento o de respuesta. Un solo instrumento puede poseer cualidades de sonido y tono lo suficientemente irresistibles para llegar al niño de una manera directa y sin complicaciones.

Los niños con serios problemas para relacionarse con otros niños, con los adultos y con su entorno pueden adquirir seguridad y disfrute al hacer música. Por medio de la música podemos ayudar a los alumnos excepcionales a que maduren de muchas maneras. La música ofrece muchos beneficios no relacionados precisamente con la música que tienen consecuencias particulares sobre alumnos con necesidades especiales. Contribuye a mejorar la capacidad de razonamiento y la destreza lectora. Permite a los alumnos excepcionales que disfruten de los sentimientos que les produce la música al mismo tiempo les da un sentimiento de satisfacción personal. Los alumnos son capaces de aprender el desarrollo del lenguaje y de tomar parte en la mejora del proceso de comunicación. El control motórico y el bienestar físico mejoran con ciertos instrumentos. Los alumnos empiezan a adoptar actitudes positivas hacia la escuela y aprenden a socializar y a disfrutar de las relaciones en grupo. Los alumnos también empezarán a ver y aprender los muchos elementos terapéuticos que la música posee y que pueden ayudarles en diferentes situaciones.

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD 5

Entendemos que, tal y como ha sido planteada esta unidad, más que responder a un cuestionario de opción múltiple, el lector deberá realizar actividades prácticas sobre la base de las cuestiones planteadas a lo largo de la unidad.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LA UNIDAD 5

1. Se realizará un trabajo sobre un artículo acerca de un estudio reciente (máximo tres años de antigüedad) que se haya llevado a la práctica y que tenga resultados y conclusiones. El trabajo debe cumplir las normas de diseño de cualquier trabajo de investigación con grupo experimental y grupo no experimental, sobre la base de unas hipótesis y unas variables. El trabajo consiste en resumir dicho artículo en dos páginas aportando en páginas siguientes una valoración final propia acerca de lo que les ha gustado y lo que no.

Asimismo, deberá responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es su opinión sobre la selección de los individuos?
- ¿Qué opina sobre los procedimientos?
- ¿Cómo dirigiría este estudio si tuviera la oportunidad?
- ¿Qué haría diferente si tuviesen que realizar el estudio de nuevo?
- ¿Qué implicaciones tendría para usted y para sus alumnos los resultados de este estudio?

Como sugerencias de publicaciones profesionales, el autor sugiere las siguientes:

- American Annals of the Deaf.
- American Journal of Diseases of Children.
- American Journal of Mental Retardation.
- Child Development.
- Behavior Disorders.
- Developmental Psychology.
- Education and Training in Mental Retardation.
- Education of the Visually Handicapped.
- Exceptional Children.
- Gifted Child Quarterly.
- Gifted Child Today.
- Human Development.
- Journal of Abnormal Child Psychology.
- Journal of Applied Behavior Analysis.
- Journal of Blindness and Visual Impairments.

- Journal of Childhood Communication Disorders.
- Journal of Early Intervention.
- Journal of Educational Psychology.
- Journal of Learning Disabilities.
- Journal of Special Education.
- Journal of Speech and Hearing Disorders.
- Learning Disabilities Focus.
- Learning Disabilities Quarterly.
- Mental Retardation.
- Remedial and Special Education.
- School Psychology Review.
- Teaching Exceptional Children.
- Topics in Early Childhood Special Education.

2. El lector deberá hacer un informe sobre un trabajo de campo.

Este trabajo de campo debería incluir al menos a dos personas: una a un nivel de distrito y otra en la escuela de tu zona. El lector debe solicitar una entrevista con el encargado del currículo de lengua o matemáticas responsable de dichos currículos en todo el distrito. Su entrevista con este especialista debería plantear las siguientes cuestiones (si le da una respuesta breve, pruebe a utilizar o seguir un cuestionario):

- ¿Qué requisitos se necesitan para ser director de currículo de su asignatura a un nivel de distrito?
- ¿Cuál es su papel como director de currículo de esta asignatura?
- ¿Es usted el responsable de esta asignatura en todo el distrito o sus responsabilidades están limitadas a sólo una parte del distrito?
- ¿Cuál es su relación con los especialistas de currículo en las escuelas?
- ¿Cuáles son algunas de las funciones de un especialista en currículo en una escuela primaria y secundaria?
- ¿Cómo era el currículo seleccionado en esta materia para el distrito? ¿Quién estuvo implicado en esa decisión? ¿Quién toma la decisión final para utilizar un currículo determinado en el distrito?

- ¿Cuáles son los criterios para elegir un currículo en particular en su distrito? ¿Cuáles fueron las razones para elegir este currículo en lugar de otros?
- ¿Cuáles son las ventajas de este currículo sobre otros conocidos?
- ¿Cuáles son algunas de sus limitaciones?
- ¿Cómo satisface este currículo las necesidades de los alumnos excepcionales y las necesidades de la diversidad cultural y lingüística?
- ¿Qué le gusta de su trabajo y cómo puede mejorarlo?

En la segunda parte de este trabajo de campo tendrá que reunirse con el especialista en currículo para la materia que haya elegido en una escuela de la zona. Dicho especialista debe representar al director de currículo a un nivel de escuela. Se espera que estos dos profesionales se conozcan mutuamente y trabajen juntos. Su entrevista con este especialista debería plantear las siguientes cuestiones (si da una respuesta breve, pruebe a utilizar o seguir un cuestionario):

- ¿Conoce al director de currículo de su distrito? ¿Cómo?
- ¿Con qué frecuencia se pone en contacto con él o ella y por qué motivos?
- ¿En qué medida ha contribuido a la selección y puesta en marcha de su currículo?
- Describa cómo está secuenciado y cómo está estructurado su currículo
- ¿Cuál es su papel en ésta su escuela? ¿Qué es lo que usted hace en esta escuela que nadie más podría hacer?
- ¿Qué le gusta de su currículo y cómo lo mejoraría?
- ¿Cómo de importante es su currículo para esta escuela y para el programa académico de ésta?
- ¿Cuánto contacto mantiene con el departamento de educación especial y con los profesores de esta escuela?
- ¿Su currículo proporciona material educativo para alumnos excepcionales, para alumnos con discapacidades y para aquellos que muestran diversidad cultural y lingüística?
- ¿Qué le gusta de su trabajo y cómo puede mejorarlo?

REFERENCIAS PARA AMPLIAR CONTENIDOS DE LA UNIDAD 5

- BAILEY, R. L.; PARETTE, H. P. y STONER, J. B. (2006): Family members' perceptions of augmentative and alternative communication device use. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 37(1), 50-60.
- BAUMNAN, L.; STEIN, R., y WESTBROOK, L. (1997): The questionnaire for identifying children with chronic conditions. *Pediatrics*, 99(4), 513-521.
- CONNERS, F. A.; ROSENQUIST, C. J. y SLIGH, A. C. (2006): Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 27(2), 121-37.
- GUTHRIE, P. (2006): *Section 504 and ADA Promoting Student Access: A Resource Guide for Educators (3rd ed.)*. Fort Valley, GA: Council of Administrators of Special Education.
- HEWARD, W. L. (2006): *Exceptional Children: An Introduction to Special Education (8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

GLOSARIO DE TÉRMINOS DE LA UNIDAD 5

Currículo: unión de objetivos, contenidos, metodología y evaluación, diseñados para un ámbito, área o asignatura concreta.

Áreas instrumentales: son aquellas que puede implicar el avance en otras áreas y que son la base de aprendizaje, por ejemplo lengua y matemáticas.

V. REFERENCIAS DE INFORMACIÓN DEL MÓDULO 7C
«DISEÑO Y APLICACIÓN DE PLANES, PROYECTOS, PROGRAMAS
Y ADAPTACIONES CURRICULARES PARA PERSONAS CON DIVERSAS
NECESIDADES ESPECIALES»

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA PONCE, M. P. (Coord.). (1989). La evaluación de programas educativos. Madrid: Escuela Española.
- AGUADO, A. y ALCEDO, M. A. (1995). *Las personas con discapacidad física*. En VERDUGO: Personas con discapacidad: perspectivas psicológicas y rehabilitadas.
- AGUILERA, M. J. et. al. (1990). Evaluación del Programa de Integración Escolar. Madrid: CIDE.
- AINSCOW, M. (1995). Necesidades educativas especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M.; ECHEÍTA, G., y DUCK, C. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar*. Aula de Innovación Educativa. 31, 70-77.
- ALBÁN, J. (1993). *Panorama Inglés de la investigación-acción en el proceso de Integración Escolar de los niños discapacitados*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17, 29-37.
- ALBERTE, J. R. (1991). *Los servicios de apoyo para la educación especial y los programas de integración: la formación de los profesionales que los integran*. En M. A. ZABALZA y J. R. ALBERTE (Eds.), Educación Especial y Formación de los Profesores. Santiago, Tórculo, 75-98.
- ALLBRITTEN, D.; MAINZER, R. y ZIEGLER, D. (2004). Will students with disabilities be scapegoats for school failures? *Educational Horizons*, 82(2), 153-60.
- ALSINET y MUÑOZ (1988). *Currículum flexible y diversidad*. Cuadernos de Pedagogía, 157.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). Entender la Didáctica, entender el currículum. Madrid: Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ, M. (1993). El Proyecto Educativo de Centro. Madrid: CAM.

- AMERMAN y FLERESL (2003). A winning combination: Collaboration in inclusion. *Academic Exchange Quarterly*. 7, 66-69.
- ANGULO, J. (1993). *¿Qué profesorado queremos formar?* Cuadernos de pedagogía, n.º 220 (pp. 36-40).
- ANTON, D. (2004). *If we can dream it, we can achieve it. Modified consent decree presentation*. Los Angeles Unified School District.
- ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L. M.; IMBERNON, F.; PARCERISA, A. y ZABALA, A. (1995). *Del Proyecto Educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- ARANDA REDRUELLO, R. (2002). *Educación Especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson Educación.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. e ILLÁN ROMEU, N. (1991). *La elaboración de planes de centro y adaptaciones curriculares : Una propuesta de colaboración*. En M. LÓPEZ MELERO y J. F. GUERRERO LÓPEZ (Coords.). *Caminando hacia el siglo XXI: La Integración Escolar*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 17-25.
- ARNAIZ, P. y LOZANO, J. (1996). *Proyecto Curricular para la diversidad*. Madrid: CCS.
- BANK-MIKKELSEN, N. E. (1979). *La normalización como objetivo en las actividades de la vida diaria*. Boletín de Estudios y Documentación del INSERSO, 15, 31-39.
- BAUTISTA, R. (1991). *Necesidades Educativas Especiales: manual teórico-práctico*. Málaga: Aljibe.
- BAUTISTA, R. (1993). *Una escuela para todos: la integración escolar*, en *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- BEENY, K. E. (1975). Una experiencia de integración educativa. *Siglo Cero*, 42, 33-38.
- BELLI, S. (1994). *La integración escolar de los alumnos con discapacidad en la legislación italiana*. En N. CUOMO. *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor, 159-181.
- BELTRÁN DUARTE, R. (1995). *Adaptaciones y diversificaciones curriculares: Análisis de las medidas establecidas por la Administración*. En J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona, Málaga: Aljibe, 115-136.
- BENEDET ÁLVAREZ, M. J. (1988). *La evaluación en Educación Especial*. En MAYOR, J.: *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

- BLAZER, B. (1999). Developing 504 accommodation plans: A collaborative systematic parent-student-teacher approach. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 28-33.
- BRENNAN, W. (1988). El currículo para niños con necesidades educativas especiales. Madrid: MEC/Siglo XXI.
- BROWDER, D., y COOPER, D. (2003). Evidence based practices for students with severe disabilities and the requirement for accountability in NCLB. *The Journal of Special Education*, 37(3) 157-63.
- CNREE (1989). Las necesidades educativas especiales. Madrid: CNREE.
- CNREE (1990). Las necesidades educativas especiales en la reforma del Sistema Educativo. MEC-CNREE.
- CNREE (1992). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- CABADA, J. M. (1985). *La educación especial: Situación actual y expectativas*. En GISBERT, J., et al. (Eds.). Educación Especial. Madrid: Cincel.
- CALVO, J. y MARTÍNEZ, M. (2002). Estrategias y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares. Madrid: Escuela Española.
- CARBONEL, J. L. y BAENA, A. (1994). Legislación y organización básica de la Educación Infantil y Primaria. Madrid: Escuela Española.
- CARMEN, L. y ZABALA, A. (1992). Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro. Madrid: CIDE.
- CASADO PÉREZ, D. (1992). *Introducción a la prevención de las deficiencias*. En REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN A PERSONAS CON MINUSVALÍAS. Curso de Prevención de deficiencias. Madrid: Real Patronato, Documentos 33/92, 9-16.
- CASANOVA, M. (1993). Educación Especial: hacia la integración. Madrid: Escuela Española.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1992). Alumnos con necesidades educativas especiales y Adaptaciones Curriculares. Madrid: MEC.
- CHENOWETH, K. (2004). Fifty years later: Can current education policy finish the work started with Brown? *Black Issues in Higher Education*, 21, 40-42.
- COLL, C. (1992). Los contenidos en la Reforma. Madrid: Santillana.
- COLL, C. y cols. (1988). El marco curricular de una escuela renovada. Madrid: MEC.

- CRESS, C. J. (2004). Augmentative and alternative communication and language: Understanding and responding to parents' perspectives. *Topics in Language Disorders*, 24(1), 51-61.
- CUOMO, N. (1993). «La integración: mentalidad y competencias». En M. LÓPEZ MELERO y J. F. GUERRERO LÓPEZ (Comps.). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós, 81-128.
- CUOMO, N. (1994). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1986). «Líneas de investigación en educación especial». Enciclopedia Temática de Educación Especial. Madrid: CEPE.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD E INVESTIGACIÓN (1996). Necesidades educativas en la Educación Primaria. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1995). Niños con Necesidades Especiales. Tomo I. Madrid: ONCE.
- DOMINGO, H. (1991). «Las actitudes de los profesores ante la Integración Escolar y la Formación Teórico-Práctica (*Revisión bibliográfica*)». En M. A. ZABALZA y J. R. ALBERTE (Coords.). Educación Especial y formación de profesores. Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación del Profesor. Santiago de Compostela: Tórculo, 269-285.
- DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J. (Coord.) (1996). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española.
- DUEÑAS, M. L. (1991). *La integración escolar: Aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: UNED.
- DUEÑAS, M. L. (1990). *Una revisión de investigaciones sobre Integración Escolar: Principales resultados y orientaciones*. Revista de Educación, 291, 291-301.
- DUFFY, J. (1999). Home schooling and students in special education: sorting out the options for parents. *Preventing School Failure* 43(2) 57-63.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.
- ECHEITA, G. y otros (1988). *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*. Madrid: CNREE. Serie Documentos, n.º 7.

- ECHEVARIA, B. y MOLINEO, E. (1987). «Investigación evaluativa del Proyecto E.A.O. en Educación Especial». *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*. N.º 1.
- ELLIOT, S. y MARQUART, A. (2004) Extended time and a testing accommodation: its effects and perceived consequences. *Exceptional Children*, 70 (3) 349-67.
- ESCUADERO, J. M. (1990 b). «Formación centrada en la escuela». En J. LÓPEZ YAÑEZ y B. BERMEJO (Eds.) *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla: GID.
- ESTEBARANZ, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ESTES, M. (2000). Charter schools and students with special needs: How well do they Mix? *Education & Treatment of Children*. 23(3). 369.
- FERNÁNDEZ, G. (1991). Teoría y análisis práctico de la integración. Madrid: Escuela Española.
- FERRÁNDEZ, A. (1992). «El currículum escolar ante el reto de los cambios culturales». En *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, I (329-423). Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- FERRÁNDIZ, I. (2003). «Alumnos con discapacidad motriz». En GENTO, S. *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres.
- FIERRO, A. (1987). «Cambio educativo en Educación Especial. La política de integración», en *Servicios de apoyo a la escuela*. Córdoba: AEDES.
- FIERRO, A. (1988). *La Educación Especial hoy*. Siglo Cero, 20-25.
- FRANKLIN, B. (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- FUERTES, J. y PEDROSA, C. (1994). «La evaluación en base al currículo en los programas de intervención temprana». En VERDUGO: *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI (1994).
- GAIRÍN, J. (1990). «Ámbito institucional en el desarrollo curricular». En MEDINA, A. y SEVILLANO, L. *Didáctica. Adaptación. El currículum*. (267-336). Madrid: UNED.
- GAIRÍN, J. (1992). *Diseños organizativos que facilitan la impartición por los establecimientos educativos de programas de educación intercultural*. En X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Salamanca: SEP.

- GALOFRE, R. y LIZAN, N. (1986). *Una escuela para todos: Didáctica de la Integración*. Madrid: Zero.
- GARANTO, J. (1993a). «Educación Especial». En SANVISENS, A.: *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- GARANTO, J. (1993b). «Educación para la diversidad: perspectivas de futuro». En G. COMES NOLLA y M. GISBERT (Coords.). *La necesidad de una educación para la diversidad*. Actas de las X Jornadas Nacionales Universidad y Educación Especial. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 7-23.
- GARCÍA PASTOR, C. (1987). *La formación de los profesionales de educación especial*. Actas de las IV Jornadas de Universidad y Educación Especial. Sevilla.
- GARCÍA PASTOR, C. (1988). «Profesionales de la Educación Especial». En J. MAYOR (Ed.) *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya, 161-177.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993a). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA PASTOR, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA PASTOR, C. y ORCASITAS, J. R. (1987). «Situación de la Educación Especial en España». *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 0, 5-18.
- GARCÍA REQUENA, F. (2002). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GARRIDO, J. y SANTANA, R. (1993). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- GASH, H. (1993). «Estrategias para preparar el camino de la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la Investigación-Acción». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17, 39-44.
- GENTO, S. (2003). *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres.
- GISBERT, J. y otros (1980). *Educación Especial*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- GÓMEZ NIETO, M. C. y CARRO SANCRISTÓBAL, L. (1993). «Análisis de las adaptaciones curriculares desde los presupuestos de la Investigación-Acción». *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 105-115.

- GÓMEZ, M. y DE CASTRO, F. (1989). *La escuela comprensiva*. Madrid: Cincel.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, M. A., y SABATÉ, J. (1991). *La integración de los alumnos con necesidades especiales en el ciclo superior de la E.G.B.* Madrid: MEC.
- GONZÁLEZ NORIEGA, M. (2001). *Proyecto para suficiencia investigadora*. Salamanca.
- GONZÁLEZ, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- GROSSMAN, H. J. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- GÚTIEZ, P. (2003). «La evolución de la educación especial». En GENTO, S.: *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres.
- GÚTIEZ, P. (2006). «Bases organizativas para la intervención en educación especial». En GENTO, S. *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- HARRIS, R., y ROBERTSON, J (2001) Successful strategies for college-bound students with learning disabilities. *Preventing School Failure*, 45(3) 125-31.
- HEGARTY, S. (1991a). «El desarrollo de la integración: Una perspectiva europea». En M. LÓPEZ MELERO y J. F. GUERRERO LÓPEZ (Coords.). *Caminando hacia el Siglo XXI: La Integración Escolar*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 13-15.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K. (1989). *Programas de integración. Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: M.E.C./Siglo XXI.
- HERRÁIZ, M. (1993). «La Educación especial española del primer tercio del siglo XX: claves para su elaboración y configuración socio-histórico-pedagógica», en *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial* (pg: 15-37). Madrid: CEPE.
- HETZRONI, O. E. y ROTH, T. (2003). Effects of a positive support approach to enhance communicative behaviors of children with mental retardation who have challenging behaviors. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 38(1), 1, 95-105.

- HEWARD, W. (1997). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- HICKS, T. (2004). School reform can boost disabled inclusion. *Education Daily*, 37, 1-4.
- INEE (1985). *Documento base del diseño curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual*. Madrid: MEC.
- ILLÁN, N. (1988). *Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración*. *Anales de Pedagogía*, 6, 37-51.
- ILLÁN, N. (1989). *La Integración Escolar y los profesores*. Valencia: Nau Libres.
- ILLÁN, N. (1991). *Integración escolar: Algunas propuestas para su desarrollo*. En *Actas de las V Jornadas de Universidades y Educación Especial: Intervención en Educación Especial*. Murcia: ICE. de la Universidad de Murcia, 69-82.
- ILLÁN, N. (1996). «La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual», en *Didáctica y organización en educación especial*. Málaga: Aljibe.
- INSERSO (1993). *Diseño y producción de ayudas técnicas para personas con discapacidad en televisión con los programas europeos*. Madrid: INSERSO.
- INSERSO (1997). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidad y minusvalías*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1983). *Diseño curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual*. Madrid: MEC.
- IZUZQUIZA, D. (2003). *Alumnos con discapacidad cognitiva*. En GENTO, S. *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres.
- JURADO DE LOS SANTOS, P. (1993). *Integración sociolaboral y educación especial*. Barcelona: PPU.
- KOSCIJULEK, J.F. (2004). Empowering people with disabilities through vocational rehabilitation counseling. *American Rehabilitation*, 8, 13-15.
- LANFORD, A. D., y CARY, L.G. (2000, May/June). Graduation requirements for students with disabilities: Legal practice considerations. *Remedial and Special Education*, 21(3), 152-160.
- LÁZARO, A. y TORROBA, I. (1991). *El Proyecto Curricular. Preparación, elaboración y aplicaciones*. Madrid: Anaya.

- LEÓN, M. J. (1991). «El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y formación». En M. ZABALZA y J. ALBERTE (Eds.). *Educación Especial y Formación de Profesores. Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación del Profesor*. Santiago: Tórculo, 169-182.
- LEÓN, M. J. (1994). *El Profesor Tutor ante la Integración Escolar*. Granada: FORCE/Adhara.
- LEÓN, M. J. (1998). «De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos». En LOU y LÓPEZ (Coords.) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Pirámide.
- LEÓN, M. J. (1986). «La integración escolar, punto de reflexión». *Revista Ciencias de la Educación*, 181 (pp. 65-67).
- LEWIS B.A. (2004). School-age follow-up of children with childhood apraxia of speech. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 122-40.
- LÓPEZ MELERO, M. (1983). *Teoría y práctica de la educación especial*. (Educación intelectual del niño trisómico 21). Madrid: Narcea.
- LÓPEZ MELERO, M. (1990). *La integración escolar: Otra cultura*. Junta de Andalucía: Cuadernos de Puertanueva.
- LÓPEZ MELERO, M. (1993). «Algunas claves necesarias en la elaboración del proyecto educativo en una escuela en-para la diversidad». En G. COMES NOLLA y M. GISBERT (Coords.). *La necesidad de una educación para la diversidad*. Actas de las X Jornadas Naciones Universidad de Educación Especial. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 49-59.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995a). «Una nueva organización escolar para una nueva escuela». En S. SALVADOR, M. J. LEÓN y A. MILLÁN (Eds.) Actas de las XII Jornadas de Universidades y Educación Especial. *Integración Escolar: Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional*. Granada: Adhara, 7-22.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995b). «Diversidad y cultura: Una escuela sin exclusiones». *Kikiri-ki*, 38, 26-38.
- LÓPEZ TORRIJO, M. (1993). *La integración escolar. Análisis del desarrollo legislativo*. Valencia: Universidad Valenciana.
- LORENZO, M. (1998). *El diseño curricular base*. En SÁENZ BARRIO (Coord.). *Didáctica*.
- LUECKING, R. (2003). Employer perspectives on hiring and accommodating youth in transition. *Journal of Special Education Technology*, 18, 65-72.

- MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (1995b). *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (199a). «Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales». En *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, E. (1988). «Las Adaptaciones Curriculares en la Educación Primaria». En CNREE (Ed.). *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*. Madrid, MEC, Serie Documentos. N.º 7, 23-55.
- MATIA PORTILLA, V. (1993). «Hacia un nuevo modelo de Educación Especial: La formación del profesorado y el trabajo en equipo como aspectos claves para el tratamiento de la diversidad». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 125-134.
- MCCOLLUM, J. A., y CHEN, Y. J. (2003). Parent-child interaction when babies have Down syndrome: The perception of Taiwanese mothers. *Infants & Young Children*. 16(1), 22-3.
- MERRITT, S. (2001). Clearing the hurdles of inclusion. *Educational Leadership*, 59(3), 67-70.
- MIOLO, G.; CHAPMAN, R. S. y SINDBERG, H. A. (2005). Sentence comprehension in adolescents with Down syndrome and typically developing children: Role of sentence voice, visual context, and auditory-verbal short-term memory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 48(1), 172-88.
- MIRENDA, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 203-16.
- MOLINA, S. (1994). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Marfil.
- MOLINA, S. (1998). «Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales». En SÁENZ BARRIO (Coord.). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- MOLINA, S. (1998). «El diseño y desarrollo del currículo». En SÁENZ BARRIO (Coord.). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- MONTERO, L. y VEZ, J. (1992). «La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores». En *Curriculum*, 4 (131-141).

- MOORES, D. (2004). No child Left Behind: The good, the bad and the ugly. *American Annals of the Deaf*, 148, 347-348.
- MORSE, T. (2000). Ten events that shaped special education's century of dramatic change. *International Journal of Education Reform*, 9(1), 32-38.
- MOSTERT, M. P. (2002). Teaching the illusion of facilitated communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(3), 239-40.
- MUNTANER, J. J. (1991). *La integración como motor de innovación de la escuela*. En M. LÓPEZ MELERO y J. F. GUERRERO LÓPEZ (Coords). Op. cit. 199-210.
- O'NEILL, P.T. (2001). Special education and high stakes testing for high school graduation: an analysis of current law. *Journal of Law & Education*, 30(2), 185-222.
- OCHAITA, E. y otros (1988). *Alumnos con necesidades educativas especiales. Integración Escolar*. Madrid: MEC/Popular.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1983). *Clasificación internacional de deficientes, minusválías y discapacidades*. Madrid: INSERSO.
- ORTIZ, C. (1995). «Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto». En VERDUGO, M: *Manual de personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- ORTIZ, C. «De las necesidades educativas especiales a la inclusión». *Siglo Cero*, 27 (5-13).
- PALACIOS, J. (1995). «La educación especial en España desde sus inicios hasta la Ley General de Educación». En GONZÁLEZ. *Necesidades educativas especiales*. Madrid: CCS.
- PARRILLA, A. (1996a). «Atención a la diversidad. Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional». *La Escuela en Acción*, enero, volumen IV, 28-34.
- PARRILLA, A. (1996b). «La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo». En P. JURADO (Coord.). *Las necesidades Educativas: presente y futuro*. Barcelona: Cerdanyola. Lofe Artes Gráficas, 80-99.
- PIMENTEL, J. S. y MENERES, S. (2003). The development of children with Down syndrome: The influence of maternal adaptation, mother-child interaction and early forms of support. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 209-25.
- PRIETO, J y AROCAS, E. (1999a). *El desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro.

- PRIETO, J y AROCAS, E. (1999b). «Los niños con necesidades educativas especiales: de la segregación a la integración escolar y a la escuela inclusiva». En PRIETO (1999: 15-35). *El desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro.
- PUGDELLIVOL, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Grao.
- REY, R. y SANTAMARÍA, J. M. (1992). *El Proyecto Educativo de Centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid: Escuela Española.
- RIGO, E. (1995). «Las necesidades educativas especiales y algunas de sus implicaciones en el ámbito de los servicios, los profesionales y el currículum». En F. SALVADOR MATA, M. J. LEÓN, A. MIÑÁN (Eds.). *Integración escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Ediciones Adhara, 113-123.
- RUND, J., y SCHARF, T. (2000). Funding programs and services for students with disabilities. *New Directions for Student Services*, 91, 83-92.
- SAENZ, O. (1990). «Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (1993). *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU S.A.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, M. P. (1994). «La organización y el espacio escolar en el marco de la integración». *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 105-120.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, M. P. (1995). «Formación para el desarrollo profesional ante los retos de la escuela integradora y la formación profesional crítica». En F. SALVADOR, M. J. LEÓN y A. MIÑÁN (Eds.). *Integración Escolar: Desarrollo curricular, Organizativo y Profesional*. Granada: Adhara. 73-84.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2002). *Adaptaciones Curriculares Individuales*. Bolivia: UNED.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2002). *Adaptaciones curriculares*. Bolivia: UNED-Foseed-Minsiterio Bolivia.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2003). «Adaptaciones Curriculares». En GENTO, S. *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. (2003). «Población a la que se encuentran dirigidas las adaptaciones curriculares individuales». En GENTO, S. *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres.

- SANZ DEL RÍO, S. (1995). *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: panorama internacional*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- SCHULER, A. L. (2003). Beyond echoplayia: Promoting language in children with autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7(4), 455-69.
- SMITH, M. A. (2003). Appearances, Stigma, and Prevention. *Remedial and Special Education*, 24(4), 195-198.
- SMITH, T. E. (2002). Section 504: What teachers need to know. *Intervention in School and Clinic*, 37(5), 259-268.
- SOLA, T.; LÓPEZ, N. y CÁCERES, P. (2006). *Perspectivas didácticas y organizativas de la educación especial*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- STAINBACK, S y W. (2004). *Aulas inclusivas*. Madrid: Nancea.
- STOUGH, L. M. y PALMER, D. J. (2003). Special thinking in special settings: A qualitative study of expert special educators. *The Journal of Special Education*, 36(4), 206-222.
- SUNDERLAND, L. C. (2004). Speech, language, and audiology services in public schools. *Intervention in School and Clinic*, 39(4), 209-17.
- TILSTONE, C.; FLORIAN, L. y ROSE, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- TOMLINSON, C.A. (2003). Deciding to teach them all. *Educational Leadership*, 61(2), 6-11.
- TSANG, H. (2003). Augmenting vocational outcomes of supported employment with social skills training-vocational outcomes of supported employment. *Journal of Rehabilitation*, 6, 18-21.
- VALLES, A. (1993). *Dificultades de aprendizaje y actividades de refuerzo educativo*. Valencia: Promolibro.
- VERDUGO, M. (1995). *Manual de personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- WANG, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- WARNOCK, M. (1990). «Informe sobre necesidades educativas especiales». *Siglo Cero*, 130, 12-24.
- WEHMEYER, M. (2003). Defining mental retardation and ensuring access to the general curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 3, 271-282.

- WOLFENSBERGER, W. (1986). «El debate sobre la normalización». *Siglo Cero*, 105, 12-28.
- WOODS, J. J. y WETHERBY, A. M. (2003). Early identification of and intervention for infants and toddlers who are at risk for autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 180-93.
- YODER, P. J. y WARREN, S. F. (2004). Early predictors of language in children with and without Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*. 109(4), 285-300.
- ZABALZA, M. (1985). «Bases psicodidácticas para el diseño curricular en Educación Especial». En *Orientaciones Curriculares para la Integración en Educación Especial*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- ZABALZA, M., y PARRILLA, A. (1990). «La Organización Escolar frente a la Integración». En J. LÓPEZ y B. BERMEJO (Eds.). *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. Sevilla: G.I.D., 381-416.
- ZEICHNER, K. (1993). «El maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- ZIGMOND, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-206.

2. FUENTES LEGALES

Decreto 63/2001 de 10 de mayo, que regula los Centros de Apoyo al Profesorado.

Instrucciones de 30 de abril de 1996, de la Dirección de Renovación Pedagógica, sobre el Plan de funciones de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria y su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

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

Orden de 13 de octubre de 1994, que viene a regular el Servicio de Unidad de Programas Educativos.

Orden de 15 de octubre de 1999, que viene a regular las acciones de compensación educativa.

- Orden de 18 de septiembre de 1990, acerca de las proporciones de profesionales para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 22 de julio de 1999 de Compensación de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 9 de diciembre de 1992 y Resolución de 30 de Abril de 1996, que vienen a concretar la estructura de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y las funciones de sus miembros.
- Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo.
- Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio que establece las Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria.
- Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio que establece las Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1330/1991 de 6 de setiembre que establece las Enseñanzas Mínimas para la Educación Infantil.
- Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de Compensación de Desigualdades en Educación.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Real Decreto 829/2003 de 27 de junio que establece las Enseñanzas Comunes para la Educación Infantil.
- Real Decreto 83/1996 de 26 de enero y Resolución de 29 de Abril de 1996 sobre la organización del Departamento de Orientación en los Institutos de Enseñanza Secundaria.
- Real Decreto 830/2003 de 27 de junio que establece las Enseñanzas Comunes para la Educación Primaria.
- Real Decreto 831/2003 de 27 de junio que establece las Enseñanzas Comunes para la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución de 25 de julio de 2002, acerca de las funciones del servicio de Inspección.

3. FUENTES DE INTERNET SUGERIDAS

ABLEDATA. Esta página Web es una fuente principal de información sobre tecnología asistida para niños, adolescentes y adultos. Está patrocinada por el Instituto Nacional para la Investigación sobre la discapacidad y la Rehabilitación, Departamento de Educación de los EE.UU. La página Web da una descripción de una vasta colección de software y aparatos asistivos que resultan útiles con individuos con discapacidades. URL: www.abledata.com

ADHD Owner's Manual (Manual del Propietario). Esta página es una fuente que incluye información sobre las discapacidades para el aprendizaje y el ADHD (Trastorno de la hiperactividad del Déficit de Atención). Analiza las intervenciones educativas y de comportamiento, la medicación y algunos consejos para los profesores. Hay una sección titulada «The Feeling of Having ADHD» (la Sensación de Tener ADHD) para los que quieran tener esa perspectiva mientras aprenden más sobre este trastorno. URL: www.edutechsbs.com/adhd

Asociación Alexander Graham Bell para los Sordos y con Problemas de Audición. Esta página Web ofrece información sobre una gran variedad de programas y servicios para padres de niños con pérdida auditiva, educadores, adultos con pérdida auditiva y especialistas en los problemas del oído. Tiene un enlace con noticias e información actualizada, defensa jurídica para personas con pérdida auditiva, y publicaciones y productos. URL: www.agbell.org

AllRefer.com. Esta página cubre diferentes condiciones de salud y se centra principalmente en los trastornos del habla, incluidos los trastornos de articulación, disfluencia y de voz. La página se dirige al público en general e incluye información sobre los síntomas, la prevención, el diagnóstico y enlaces relacionados con estos temas. URL: www.health.allrefer.com/health/speech-disorders-info.html

Asociación Americana sobre el Retraso Mental. Esta es la organización más antigua y más grande de profesionales (y otras personas) preocupados por el retraso mental y las discapacidades asociadas. La página contiene publicaciones, productos e información sobre el retraso mental. URL: www.aamr.org

Fundación American para la Prevención del Suicidio. Costosa Web que incluye una página «Habla con los Expertos» para periodistas u otras personas que estén escribiendo artículos sobre el suicidio. Se puede contactar con un psiquiatra especializado en la prevención del suicidio y el tratamiento de la depresión. URL: www.afsp.org/education/recommendations/6/index.html

Fundación American para Ciegos. Esta fundación, a la que Helen Keller dedicó toda su vida, se centra en eliminar barreras que impiden a los invidentes americanos alcanzar todo su potencial. Esta página Web proporciona recursos sobre la vida independiente, alfabetismo, empleo y tecnología para aquellos con discapacidades visuales. URL: www.afb.org

Editorial Americana para Ciegos. Esta editorial (APH) es la compañía más grande del mundo dedicada exclusivamente a crear productos y servicios para las personas con discapacidades visuales. Contiene publicaciones y productos accesibles, recursos de empleo y enlaces de páginas estatales. URL: www.apb.org

Asociación Americana del Habla, el Lenguaje y el Oído (ASHA). ASHA es la asociación profesional, científica y con mayor crédito para más de 100.000 patólogos del habla y el lenguaje, audiólogos, y científicos dedicados a los problemas del habla, el lenguaje y el oído tanto de los EEUU como del resto del mundo. Su página Web da información y recursos sobre las patologías del lenguaje y el habla y sobre audiología para familiares, médicos, investigadores y el público en general. URL: www.asha.org

Ley sobre Americanos con Discapacidades (ADA). La página Web contiene información actualizada sobre esta ley, junto con las preguntas más frecuentes que dicha ley suscita, historias de personas con discapacidades, y un análisis de las principales provisiones que incluye la ley. URL: www.usdoj.gov/crt/ada/adahoml.htm

El ARC. El ARC es una organización nacional sobre y para personas con retraso mental, sus familiares, y otras discapacidades relacionadas con dicho trastorno. Esta página proporciona información sobre servicios de apoyo y de promoción y mejora para personas con retraso mental y sus familias, además de investigación y recursos para la prevención del retraso mental en bebés y niños. URL: www.thearc.org

Asociación de Personas con Asistencia en el Trabajo. Esta asociación proporciona información sobre oportunidades de mejora y expansión de empleo integrado, y servicios y salidas para personas con discapacidades. Esta página también facilita información sobre recursos de empleo con asistencia y educación para profesionales, clientes, familiares y empresarios. URL: www.apse.org

Recursos sobre el Autismo. Esta página proporciona información y enlaces relacionados con el autismo y el síndrome de Asperger. Una fuente simple y directa que ofrece una gran variedad de información. URL: www.autism-resources.com

Sociedad Americana sobre el Autismo. Esta página está dirigida a aquellos que quieren ampliar su red de recursos relacionados con el autismo. Es una manera para apuntarse a ASA y además da información sobre la legislación y casos legales relacionados con este trastorno. ASA se sirve de esta página para animar a la participación de aquellos que tienen alguna relación con autistas o tienen algún interés profesional por el autismo. URL: www.autism-society.org

Página sobre el Autismo. Está dirigida a los padres de niños con autismo y otros trastornos del desarrollo relacionados con él. Tiene como clara intención aumentar la conexión de redes y dar apoyo, e incluye recursos basados en la comunidad, información sobre conferencias y un tablón de mensajes para fomentar la comunicación. URL: www.autismweb.com

Baby BumbleBee (El Abejorro). Esta página comercial ofrece una gran variedad de productos para padres con hijos con retrasos del lenguaje. Incluye técnicas de estimulación al lenguaje que pueden usarse junto con intervenciones y terapias recomendadas por profesionales. URL: www.babybumblebee.com/learningdifferences.htm

Beach Center sobre Discapacidades. Esta página está diseñada para padres y otros familiares interesados en niños, jóvenes y adultos con discapacidades. Este centro proporciona material significativo, formación y otros servicios para familias con niños con discapacidades. URL: www.beachcenter.org

Asociación Americana para el Daño Cerebral. Esta página es una fuente completa de información para personas y familiares que estén interesados en aprender más sobre los daños cerebrales. La asociación está formada por una red nacional de más de 40 organizaciones estatales que trabajan conjuntamente en beneficio de afectados por daños cerebrales. URL: www.biausa.org

Asociación para el Daño Cerebral de Kentucky. Esta filial de la Asociación Americana para el Daño Cerebral es una organización estatal que proporciona información sobre asuntos legales, tratamiento y servicios para afectados por daño cerebral traumático. URL: www.braincenter.org

Centro para Programas de Educación talentosa. Esta página quiere dar a conocer a la gente en general la situación de los niños y jóvenes talentosos. Proporciona información crucial sobre investigaciones y programas innovadores para estos niños y jóvenes. La Web se centra en programas e iniciativas para todo tipo de superdotación, incluyendo los académicos, deportivos y relacionados con las artes escénicas. URL: www.apa.org/ed/cgep.html

Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). El CAST es una organización sin ánimo de lucro que utiliza la tecnología para ampliar las oportunidades de todas las personas incluidas aquellas con discapacidades. La página contiene información sobre cómo la tecnología puede ayudar a los alumnos con discapacidades a mejorar su acceso al currículo educativo general y a cómo progresar y participar en él. URL: www.cast.org

Centro de Colaboración Efectiva y Práctica (CECP). El CECP mejora los servicios para niños y jóvenes con trastorno emocional y de comportamiento y ayuda a la comunidad a crear escuelas que fomenten el bienestar emocional, una educación efectiva y un aprendizaje seguro. El centro es una parte integral de los Institutos Americanos para la Investigación y está financiado por un acuerdo cooperativo con la Oficina de Programas de Educación Especial de los EE.UU. Departamento de Educación. URL: www.cecp.air.org

Centro para la Educación Multicultural de la Universidad de Washington. Esta página informa sobre investigaciones y actividades que tienen como objetivo mejorar la práctica relacionada con asuntos de equidad, relaciones entre grupos y los logros conseguidos por los alumnos de color. También incluye información sobre las investigaciones del centro, exitosos programas K-12 y eventos y programas realizados en el centro. URL: www.depts.washington.edu/ceterme/home.htm

Centro para la Investigación Multicultural y Multilingüe (CMMR). Esta página supone una rica fuente de recursos educativos bilingües, ESL y multiculturales. El visitante encontrará artículos y enlaces a otras webs que incluyen presentaciones completas de textos y una gran variedad de otros recursos. En el material disponible se puede ver todo el espectro de diferentes edades. URL: www.usc.edu/dept/education/cmmr

Niños con Discapacidades. Esta página da a los suministradores de servicios, a los profesionales y a las familias la información pertinente sobre educación, empleo, asuntos legales, vivienda, salud, ocio y transporte. También proporciona información detallada sobre discapacidades específicas. URL:

www.childrenwithdisabilities.ncjrs.org

Centro para Jóvenes Superdotados de la Universidad John Hopkins. Esta página describe los programas y las oportunidades que se ofrecen a través del centro, que clasifican a los alumnos académicamente talentosos en una graduación de 2 a 8 y proporciona programas de educación distintiva durante su primer y segundo años de instituto. Esta identificación tiene lugar por medio de una investigación sobre

superdotación en la que se selecciona a los alumnos por sus resultados en un test sobre matemáticas que se realiza en todo el país. Este centro también financia programas de verano y conferencias a la medida de los intereses especiales de estos alumnos superdotados. URL: www.jhu.edu/gifted/

Consejo para Niños con Trastornos del Comportamiento (CCBD). Este consejo es una división del Consejo para Niños Excepcionales. Entre sus miembros se encuentran educadores, padres, especialistas en salud mental y otros profesionales, y persiguen enérgicamente la calidad de los servicios y los programas para niños y jóvenes con trastornos emocionales y del comportamiento. URL: www.ccbd.net

Consejo para Niños Excepcionales (CEC). El Consejo para Niños Excepcionales (CEC) es la organización profesional más grande a un nivel internacional dedicada a mejorar las salidas educativas de individuos excepcionales, alumnos con discapacidades y/o niños superdotados. Esta Página contiene información sobre las oportunidades de desarrollo profesional, publicaciones y productos y actualizaciones sobre la ley de Educación para Individuos con Discapacidades. URL: www.cec.sped.org

Academia Diamond Ranch. Esta página privada con fines comerciales describe un programa académico dirigido en particular a adolescentes con Trastorno de la Hiperactividad del Déficit de Atención y otras condiciones que den como resultado comportamientos complejos. Son las organizaciones académicas y de tratamiento privadas a las que se dirigen algunas familias en busca de ayuda para sus hijos pequeños o adolescentes que están teniendo dificultades en la escuela pública. URL: www.strugglingteens.us/academic.html

División de Primera Infancia (DEC) del Consejo para Niños Excepcionales. Esta división da apoyo jurídico a aquellos que trabajan con o en beneficio de niños con necesidades especiales, desde el momento de su nacimiento hasta la edad de ocho años, y sus familiares. La página contiene información sobre conferencias sobre primera infancia, publicaciones, servicios del gobierno y empleo. URL: www.dec-sped.org

Programa de Identificación de Superdotados de la Universidad de Duke. Esta página da información a los educadores interesados en identificar y proporcionar programas innovadores para niños y adolescentes superdotados. También ofrece información valiosa sobre programas modelo de desarrollo para niños y jóvenes capaces desde el punto de vista académico. URL: www.tip.duke.edu/

Revista Electrónica de Educación Multicultural. Se trata de una revista on-line para especialistas, médicos y estudiantes de educación multicultural. Incluye material tan-

to para el público en general como para profesionales que trabajan en la educación multicultural. El contenido se agrupa en temas y contiene artículos, ideas para la enseñanza, y análisis de libros juveniles y profesionales. URL: www.eastern.edu/publications/emme

Fundación para la Epilepsia. Esta página es una gran fuente de información sobre servicios y programas para individuos con epilepsia o trastornos epilépticos. Si estás interesado en las últimas investigaciones, la legislación o el tratamiento médico relacionados con individuos con epilepsia, deberías examinar esta página con detenimiento. URL: www.epilepsyfoundation.org

Asociación de Familias y Abogados para la Educación (FAPE). Este proyecto está financiado por el gobierno federal. La página pone en contacto a familias, abogados especializados en discapacidades y otros profesionales que estén interesados y comprometidos con la IDEA (Ley de Educación para Personas con Discapacidades). Este proyecto está diseñado sobre todo para mejorar los resultados de los servicios especiales de educación. URL: www.fape.org

Alianza de Asistentes Familiares. La Alianza de Asistentes Familiares se fundó en 1977 como una organización sin ánimo de lucro que se dedica a asistir a largo plazo a las familias, en casa, a individuos con discapacidades y otras condiciones problemáticas. Esta página da información útil sobre el cuidado a los seres queridos con problemas de Alzheimer, derrame cerebral, daños cerebrales traumáticos y otros trastornos que debilitan las capacidades cognitivas. URL: www.caregiver.org

Red de Padres. La red de padres ofrece recursos e información para los padres, familiares y asistentes. También proporciona noticias, publicaciones y artículos recientes sobre niños y jóvenes con discapacidades y sus familias. URL: www.fathersnetwork.org

Horizontes Futuros, S.A. Esta página presenta productos, publicaciones y recursos para aquellos que se relacionan niños y adolescentes con autismo. En muchos casos estos recursos serán de interés para aquellos familiares que se encuentran en una estrecha y continua relación con estos niños y jóvenes. Incluye información sobre conferencias, revistas y recursos médicos. URL: www.futurehorizons-autism.com

Gus Communications. Esta página con fines comerciales ofrece muchos productos diferentes de tecnología asistiva para una gran variedad de condiciones que dan como resultado trastornos del lenguaje y la comunicación. Hay un software disponible para ayudar a personas con afasia, enfermedad de Lou Gehrig, derrame cerebral, etc. URL: www.gusinc.com

Proyecto Genoma Humano. Esta página da información actualizada sobre las novedades en la investigación sobre el genoma humano, preguntas frecuentes sobre ingeniería e investigación genética, y foros de debate sobre asuntos éticos, legales y sociales. URL: www.ornl.gov/TechResources/Human_Genome/home.html

Prácticas de la IDEA. Esta página ofrece las últimas noticias sobre la IDEA, información y preguntas y respuestas sobre las provisiones de la ley y la regulación federal, y recursos de desarrollo profesional. URL: www.ideapractices.org

Página Web sobre la Educación Inclusiva: Los «qués» y los «cómos» de la Educación Inclusiva. Tanto si estás familiarizado con la educación inclusiva como si tienes poca idea de lo que significa este término, esta página está diseñada para ayudarte a aprender más sobre ella. Da respuesta a algunas de las preguntas más frecuentes sobre educación inclusiva y ofrece unas pautas básicas para la enseñanza en un aula inclusiva. También se incluyen recursos para aprender más sobre la educación inclusiva. URL: www.uni.edu/coe/inclusion/

Asociación Americana de Discapacidades del Aprendizaje (LDA). Esta asociación es una organización sin ánimo de lucro de individuos con discapacidades del aprendizaje, profesionales que trabajan con estas discapacidades y familiares. El objetivo de esta organización es mejorar la educación y el bienestar de niños y adultos con discapacidades del aprendizaje. La página ofrece enlaces con recursos, noticias y alertas sobre las discapacidades del aprendizaje y anuncios de próximos eventos. También se incluyen los boletines de acción legislativa. URL: www.ldanatl.org

Consejo para Discapacidades del Aprendizaje. Esta página proporciona una gran variedad de material útil para los padres con hijos con discapacidades del aprendizaje y adultos con discapacidades del aprendizaje. Incluye información sobre guías y libros de ejercicios para padres, grupos de apoyo para adultos, y varios enlaces a otras páginas con temas de utilidad. URL: www.ldcouncil.org

Enlace a la Vida. Esta magnífica página ofrece una presentación multimedia entretenida e informativa sobre la diabetes. Está financiada por la empresa de medicamentos GlaxoSmithKline. URL: www.diabetes.org/main/info/LinkForLifeAd/chooser.htm

Alianza Nacional para los Enfermos Mentales (NAMI). La NAMI es una organización de apoyo jurídico de aquellos que están interesados en personas con enfermedades mentales severas, tales como la esquizofrenia, depresión mayor, trastorno bipolar, trastorno obsesivo-compulsivo y trastornos de ansiedad. URL: www.nami.org

Asociación Nacional para Niños Superdotados. Esta organización sin ánimo de lucro está compuesta por padres, profesores, educadores y otros profesionales. Promueve programas, políticas y legislación que beneficie a niños y adolescentes superdotados. Esta página da una información valiosa a aquellos que estén interesados en promover servicios educativos y de apoyo para niños superdotados, talentosos o creativos. URL: www.nagc.org

Asociación Nacional de Educación Multicultural. Esta asociación se fundó para reunir a individuos y a grupos interesados en la educación multicultural y que proceden de todos los niveles educativos, diferentes disciplinas y diversas profesiones y organizaciones. Esta página da información sobre la organización, sus actividades, y una gran variedad de recursos relativos a la educación multicultural. URL: www.nameorg.org

Asociación Nacional de Sordos (NAD). Esta página da información sobre programas y publicaciones principalmente sobre asuntos jurídicos, la comunidad y la cultura de los sordos y sobre la concienciación pública. URL: www.nad.org

Campaña Nacional para la Prevención de los Embarazos en la Adolescencia. Esta página da a los padres preocupados con el tema y a los adolescentes información sobre la prevención del embarazo en la adolescencia, investigaciones relacionadas con este asunto y eventos organizados por los medios de comunicación nacionales. URL: www.teenpregnancy.org

Centro Nacional para las Discapacidades del Aprendizaje. Esta página incluye muchos recursos y hojas informativas relacionados con las discapacidades del aprendizaje. Los temas que se tratan van desde vivir con este tipo de discapacidades hasta asuntos jurídicos, e incluye enlaces a otras páginas para aquellos interesados en política pública. URL: www.ncld.org

Consejo Nacional para la Discapacidad (NCD). Esta agencia federal promueve políticas, programas, prácticas y procedimientos que garanticen la igualdad de oportunidades para aquellos con discapacidades. Su objetivo es dar posibilidades a los individuos con discapacidades para que alcancen la autosuficiencia económica, la independencia y la inclusión y la integración en todos los aspectos de la sociedad. URL: www.ncd.gov

Centro Nacional sobre Educación Secundaria y Transición. El Centro Nacional sobre Educación Secundaria y Transición (NCSET) de la Universidad de Minnesota coordina las fuentes procedentes de toda la nación, ofrece asistencia técnica y difunde información relacionada con la educación secundaria y la transición para jó-

venes con discapacidades con el objeto de crear oportunidades para ellos y que alcancen el éxito en el futuro. Esta página Web contiene información sobre asuntos relacionados con la transición, publicaciones, y otros enlaces y fuentes estatales. URL: www.ncset.org

Centro de Difusión Nacional para Niños con Discapacidades (NICHCY). Esta página proporciona información sobre las discapacidades y los asuntos relacionados con ellas. La Web del NICHCY tiene información sobre discapacidades específicas, educación especial y otros servicios para niños en edad escolar, programas educativos especializados, material para los padres, organizaciones relacionadas con la discapacidad, asociaciones de especialistas, derecho a la educación y requerimientos legales, servicios de intervención temprana para niños y lactantes, y tránsito a la vida adulta. URL: www.nichcy.org

Centro de Difusión Nacional para Niños con Discapacidades (NICHCY). Este centro financiado por el gobierno federal da información actualizada sobre discapacidades y sobre asuntos de educación especial. URL: www.nichcy.org

Sociedad Nacional para el Síndrome de Down. Esta sociedad (NDSS) se creó para asegurar que las personas con síndrome de down tuvieran la oportunidad de alcanzar su plena integración en la vida de la comunidad. Después del gobierno de los EEUU, es la institución que más apoyo da del país a la investigación sobre el síndrome de down. Esta página es un recurso para la investigación, las oportunidades educativas, los asuntos de salud y la planificación de la vida. Posee un centro de asesoramiento jurídico que también da información actualizada sobre asuntos de política y legislación nacional. URL: www.ndss.org

Federación Nacional de Ciegos. La Federación Nacional de Ciegos (NFB) es la organización de ciegos más grande de los EE.UU. Su propósito es ayudar a la gente con discapacidades visuales a alcanzar la confianza y el respeto a sí mismos, y a actuar como unión de expresión colectiva. La página incluye información sobre productos y servicios accesibles, tecnología asistiva, formación y oportunidades laborales y la utilización del sistema Braille. URL: www.nfb.org

Cámara de Compensación de Información Nacional sobre Niños Sordomudos. Este servicio de información y referencia financiado por el gobierno (DB-LINK) identifica, coordina y difunde información relacionada con niños y adolescentes sordomudos (desde el nacimiento hasta la edad de 21 años). Se trata de cuatro organizaciones que han juntado sus conocimientos en un consorcio para formar una cámara de compensación. Este esfuerzo colaborador se sirve de la experiencia y los recursos de la

Asociación Americana de Sordomudos, El Centro Nacional Helen Keller, la Escuela Perkins para Ciegos y el Centro de Investigación de la Enseñanza de la Universidad de Western Oregon. URL: www.tr.wou.edu/dblink/index2.htm

Instituto Nacional para la Gestión y la Investigación de la discapacidad. Este instituto canadiense se centra en la integración en el ámbito laboral y en ayudar a los trabajadores a recuperar unas condiciones laborales plenas por medio de la formación y la educación. URL: www.nidmar.ca

Centro Nacional para la Educación y la Salud Mental para Niños y Familias. Un servicio público de la Asociación Nacional del Colegio de Psicólogos, esta red fomenta prácticas prometedoras y que funcionan por medio de datos recogidos en los sectores de la educación y la salud mental de niños, adolescentes y sus familias, y que da apoyo a la diversidad y a las familias. URL: www.naspsweb.org/center/

Organización Nacional sobre Discapacidad (N.O.D.). La misión de esta organización es aumentar la participación y la contribución de los 54 millones de hombres, mujeres y niños que hay en América con discapacidades en todos los aspectos de la vida aumentando la concienciación pública sobre la discapacidad. La Web contiene información sobre el compromiso de la comunidad y las contribuciones económicas que se ofrecen a personas con discapacidades. URL: www.nod.org

Centro Nacional de Investigación sobre las Personas Superdotadas y Talentosas. Este centro está financiado por la Ley Jacob K. Javits para la Educación de Estudiantes Superdotados y Talentosos. Representa a investigadores, médicos, legisladores, etc., de toda la nación interesados en fomentar el desarrollo de jóvenes superdotados desde preescolar hasta la secundaria. La página ofrece recursos para los padres, profesores y profesionales interesados en la educación a este tipo de niños y adolescentes. URL: www.gifted.uconn.edu/nrcgt.html

Fundación Nemours. Esta página cubre un número de asuntos relacionados con la salud de los adolescentes. Su objetivo es comunicarse directamente con adolescentes que tienen trastornos de articulación u otros tipos de trastornos del lenguaje. Otros asuntos que se tratan son la alimentación y la salud, las drogas y el alcohol, y la sexualidad. URL: www.kidshealth.org/teen/diseases_conditions/sight/speech_disorders.html

Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP). Esta oficina se dedica a mejorar los resultados de infantes, niños y adolescentes con discapacidades desde el nacimiento hasta la edad de 21 años dando asesoramiento y apoyo económico a estados y distritos. La página ofrece información sobre las becas que concede la IDEA (Ley para

la Educación de Personas con Discapacidades) a los estados, y becas discrecionales a universidades y otras organizaciones sin ánimo de lucro para apoyar la investigación, las manifestaciones, la asistencia técnica y la difusión, el desarrollo tecnológico y de personal, y los centros de formación e información a los padres. URL: www.ed.gov/about/offices/list/OSERS/OSEP/Resources/index.html

Recursos sobre Educación Especial en Internet. Recursos sobre Educación Especial en Internet (SERI) es una colección de recursos de información accesibles en la red de interés para aquellos que están comprometidos con la recopilación de datos con el objeto de hacer que dichos recursos on-line de educación especial resulten más accesibles al estar reunidos en un solo sitio. URL: www.seriweb.com

Biblioteca Tecnológica de Información Paritaria sobre los Daños de la Espina Dorsal. Ésta es una página sorprendente para personas interesadas en ver historias reales sobre gente que ha usado tecnología asistiva para mejorar sus vidas de manera notable. Hay disponibles videos reales en los que personas con daños en la espina dorsal cuentan sus experiencias al utilizar una amplia gama de recursos tanto de alta tecnología como caseros. URL: www.scipilot.com/_g/home_g/index.shtml

TASH. La Asociación de Niños con Minusvalías Severas es una asociación internacional de apoyo jurídico de personas con discapacidades, sus familiares, otros abogados y personas que trabajan en el campo de las discapacidades. Esta página contiene listas de publicaciones de TASH, análisis de productos, actualizaciones legislativas e información sobre conferencias. URL: www.TASH.org

Alianza de Asistencia Técnica para Centros de padres. Esta página proporciona un servicio de noticias con información sobre los programas del gobierno y muchos listados de futuros eventos como por ejemplo conferencias. Se analizan debates de política y ley pública. Los recursos incluyen consorcios, posibilidades de financiación, y una gran variedad de información relacionada con los padres y relativa a asuntos de familia y a las discapacidades del aprendizaje. URL: www.taalliance.org

Centro de Asistencia Técnica en Intervenciones para el Comportamiento Positivo y Soporte (PBIS). El PBIS fue fundado por la Oficina de Programas de Educación Especial, Departamento de Educación de los EEUU, para dar asistencia técnica a las escuelas para que puedan identificar, adaptar y apoyar programas disciplinarios efectivos en sus centros. URL: www.pbis.org/english/default.htm

Demasiado Joven para Morir. Creado por Deep Elm Records y sus artistas, esta página ofrece canciones y otro material educativo para jóvenes y para aquellos que estén

interesados en prevenir el suicidio. Cada una de las canciones ha sido seleccionada cuidadosamente por sus letras ya que fomentan la esperanza, la fe y la perseverancia. Estas canciones refuerzan la idea de que los jóvenes que experimentan la soledad, la duda y la depresión no están solos. URL: www.deeplm.com/tytd/tytd.html

Instituto para la Investigación de la Transición de la Universidad de Illinois en Urbana-Campaign. Este instituto establece prácticas efectivas, dirige investigaciones de evaluación e intervención y ofrece actividades de asistencia técnica encaminadas a fomentar el éxito de los jóvenes con discapacidades en su transición de la escuela a la vida adulta. Esta página contiene recursos (como publicaciones recientes, vídeos y currículos) para profesores, proveedores de servicios e investigadores de la transición. URL: www.uiuc.edu/SPED/tri/institute.html

Consejero de Adolescentes Problemáticos. Esta página va dirigida a padres que se enfrentan al reto de comprender a sus hijos adolescentes. Sitúa el Trastorno de Hiperactividad y el Déficit de Atención en el contexto del entorno social del adolescente, junto con problemas escolares, asuntos legales, abuso de sustancias, fugas y depresión. URL: www.troubled-teen-advisor.com/index.php?source=ov&kw=adhd

