

## ***DOS MODELOS DIFERENTES PARA ENTENDER LA DISCAPACIDAD***

**M<sup>a</sup> Teresa Núñez Mayán.  
Universidad de A Coruña**

Los supuestos teóricos en los que vino fundamentándose la Educación Especial hasta hace muy poco tiempo están actualmente en entredicho. Las certezas en base a las que se ha venido desarrollando toda una práctica histórica ya no son tales. Aquellos principios y prácticas que hemos considerado como “naturales” incluyendo en éstas la propia configuración de la Educación Especial como sistema segregado, revelan su artificialidad y su sentido como funciones de control, regulación y reproducción social.

Las condiciones económicas y sociales en el mundo occidental han cambiado considerablemente en lo que va de siglo. Si bien por una parte los valores del sistema educativo reproducen un orden social injusto, competitivo y discriminador de todo ser no productivo; por otra no cabe duda de que las corrientes de defensa de los derechos humanos, de la igualdad social, y de la democracia educativa, están presentes también en las aulas e incluso se generan en las mismas y contribuyen a que cada vez sean más las personas que reclaman el reconocimiento de la diversidad y de los derechos sociales y educativos de todas las personas sin exclusión.

La contradicción entre la función reproductora y el margen de transformación social que pueda tener lugar desde la escuela, determina el sentido de los cambios que están teniendo lugar en la Educación Especial. Si la contradicción se resuelve primando la reproducción, estos cambios serán sólo superficiales y se reducirán a una modificación de lenguaje o de ubicación física de los sujetos deficientes. Si la contradicción se resuelve aprovechando el margen de transformación que se puede lograr a través de la educación, estaremos ante un cambio profundo de los supuestos básicos de la Educación Especial, ante un cambio de modelo de interpretación de la discapacidad que dará lugar a unas prácticas educativas y sociales diferentes de las tradicionales.

La reproducción del orden establecido y de los valores dominantes en Educación Especial equivaldría a la perpetuación de un modelo que ha imperado tradicionalmente en este campo y que puede definirse como deficitario y la transformación de este orden y sus principios se concretaría en un modelo centrado en la atención a la diversidad.

La oposición entre ambos modelos está teniendo lugar en la mayoría de los sistemas educativos y ha sido estudiada por múltiples autores y denominada como oposición entre modelos “categorical/no categorical” (Wang y Reynolds:1987) individual/curricular (UNESCO:1993). En esta comunicación utilizaremos la denominación que creemos que se maneja más en nuestro contexto, en la que se enfrenta un modelo deficitario con otro que denominamos “centrado en la atención a la diversidad” y que podría identificarse o abarcar otras denominaciones comunes en la literatura pedagógica: modelo competencial, (Melero) cultural-integrador, curricular (Muntaner, Martín) o inclusivo (Stainback, Vlachou, G.Pastor). Cada una de estas nomenclaturas incorpora matices de diferencia o pone el acento en un factor diferente, pero todas ellas tienen en común el rechazo de los presupuestos del modelo deficitario y el objetivo de crear un modelo de respuesta educativa y social que acepte la diversidad humana como un punto de partida, rechazando la segregación y la exclusión en cualquiera de sus formas.

## **DEL MODELO DEFICITARIO AL MODELO CENTRADO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Podríamos definir el modelo deficitario como aquel que toma el déficit, el alejamiento de la norma, como eje principal en torno al cual se organiza la respuesta educativa. Tanto el problema como la respuesta tienen un carácter individual. El modelo centrado en la atención a la diversidad considera que ésta constituye una característica de la naturaleza humana y cuestiona los patrones normativos que diferencian y categorizan a las personas. Entienden la discapacidad como una forma de diversidad y consideran que tanto en su genealogía como en sus consecuencias y, por lo tanto en su modificabilidad, los factores sociales son tan determinantes como los biopsicológicos individuales.

La transición entre estos modelos o formas de interpretación de la diversidad, puede detectarse en múltiples manifestaciones pero no se produce homogénea y sincrónicamente en todos los contextos y sociedades, ni tampoco tiene lugar de un modo radical, sino que cada ámbito escolar y social define unos ritmos y direcciones propios de transformación y de cambio. Siempre hay un tiempo en el que conviven los modelos tradicionalmente asentados y los que pretenden superarlos y sustituirlos y sobre todo, siempre hay diferentes velocidades y ritmos en los cambios entre las propuestas intelectuales y académicas y la realidad escolar diaria.

Por otro lado, todo modelo por muy definido y elaborado que sea, representa una simplificación de la realidad y un cierto reduccionismo de la misma, especialmente cuando nos movemos en el terreno de las ciencias humanas y de la educación, en las que intervienen multitud de variables en compleja interacción.

Parece importante hacer estas consideraciones con el fin de relativizar y matizar, en cierto modo, el alcance de los modelos que expondremos a continuación, que estimamos son útiles para organizar y explicar la realidad de la Educación Especial,

pero que no deberían ser entendidos en las dicotomías de pasado/presente, positivo/negativo, etc. sino como una evolución dialéctica en la que los sucesos del pasado son necesarios para hacer posible una realidad al mismo tiempo que hacen necesaria su transformación.

Cada uno de estos modelos ofrece interpretaciones enfrentadas respecto a múltiples aspectos como: la identificación de los sujetos que deben recibir una ayuda educativa especial, el papel del diagnóstico, las funciones del profesorado ordinario y de apoyo y el propio curriculum escolar. Aún a riesgo de cierto maniqueísmo, ya que no podemos contemplar situaciones intermedias y de transición, analizaremos a continuación como se concretan estos aspectos en cada uno de los modelos en la práctica educativa.

## **EL SUJETO DE ATENCIÓN ESPECIAL**

Desde la perspectiva deficitaria identificamos el sujeto de educación especial en función del síndrome que presenta. Este constituye su esencia como afirma Appel y define lo más idiosincrático de su ser. Todos los individuos que lo comparten forman un grupo homogéneo al que se le suponen características idénticas. Se habla entonces de que un individuo “es” síndrome de Down, Parálisis Cerebral ... y no de que “tiene” un Síndrome de Down o una Parálisis, presuponiendo que a través de su Síndrome definimos lo más sustancial, lo verdaderamente importante de la persona. Proporcionamos una información que parece ser en sí misma suficiente. Cuando a un centro educativo llega un informe en el que aparece una etiqueta diagnóstica, muchos profesionales creen haber dicho (los diagnosticadores) o escuchado (los profesores) lo que es verdaderamente importante del caso ¿para qué saber más?

El síndrome sería “el problema”, o al menos el origen del problema educativo. El síndrome es individual, lo posee exclusivamente un número de individuos dentro de la comunidad educativa. El problema y por tanto la solución son también individuales. Desde esta perspectiva las cuestiones referidas a la discapacidad competen exclusivamente a aquel sector del profesorado experto, a los especialistas de educación especial: profesorado de apoyo, orientadores y orientadoras de centro, especialistas de audición y lenguaje etc. El resto de la comunidad educativa, el conjunto del profesorado realizaría una función de detección y derivación a los expertos.

Si bien el sujeto de la Educación Especial inicialmente era sólo el que “padecía” un síndrome determinado, pronto se equiparó a éste a los niños y niñas que molestaban o fracasaban en la escuela aunque no padeciesen ningún hándicap objetivable. A ellos se les aplicó miméticamente el esquema de pensamiento anterior. Se les agrupó homogéneamente y se habilitaron categorías diagnósticas suficientemente etéreas e indefinidas como para dar cabida a un espectro muy variado de casos y de causas: “inmadurez general”, “desadaptación conductual”... De este modo el fracaso escolar se relegó a un espacio acotado en la escuela, las aulas de educación especial. Se preservó el orden

escolar y se mantuvo el “statu quo” como afirma Ainscow, sin que fuese necesario cambiar nada sustancial en las aulas.

Al centrar la atención sobre los problemas individuales de los alumnos y alumnas en el modelo deficitario, la desviamos de los problemas de la institución educativa y de los condicionantes de la discapacidad que van más allá de lo estrictamente personal.

Desde el modelo centrado en la atención a la diversidad. El sujeto de la Educación Especial no se identifica necesariamente con el sujeto discapacitado. El concepto de Necesidades Educativas Especiales amplía el espectro de las personas que deben ser objeto de atención educativa especial a todas aquellas que en un determinado momento de su vida tienen dificultades para adquirir los conocimientos que les corresponden por la edad y precisan por ello de adaptaciones curriculares (Blanco:1992). El grupo de personas que precisa una atención educativa especial aumenta considerablemente y además varía en el tiempo.

La causa u origen de las necesidades educativas especiales no se relaciona necesariamente y de forma directa con un síndrome orgánico sino que se entiende que puede ser múltiple y derivada de factores diversos: biológicos, psíquicos, culturales o socioambientales. No obstante no radica en esto su diferencia con el modelo anterior, sino en la dimensión de interactividad. Esta hace referencia a los factores contextuales como elementos que delimitan la condición, el significado y la evolución de la discapacidad. El contexto es un contexto social: socioeducativo, sociosanitario, sociolaboral. Cada uno de estos contextos interpreta la discapacidad y le concede un lugar determinado.

Aunque el propio concepto de necesidades educativas especiales se está poniendo en entredicho actualmente, por ser excesivamente amplio, por la ambivalencia a que está dando lugar en sus interpretaciones o poner excesivo énfasis en los recursos; no cabe duda que ha supuesto un notable avance al incorporar la dimensión social en la interpretación de la discapacidad y hacer hincapié en la posibilidad de modificación y superación de las condiciones de desventaja educativa, sea cual sea su origen.

El objeto de atención de un modelo centrado en la diversidad ya no es tanto un sujeto individual sino la institución educativa en su conjunto. La mejor forma de responder a la diversidad consiste en llevar a la práctica un proyecto educativo capaz de dar cabida a todas las personas sin exclusión por capacidades, procedencia, conocimientos, intereses etc.

## **EL PAPEL DEL DIAGNÓSTICO Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Desde el modelo deficitario, el diagnóstico pretende identificar el síndrome, el cuadro clínico, la patología de la personalidad y el alcance de la limitación intelectual asociada a cada uno de estos. Se interesa especialmente por las causas y también por las consecuencias de la patología.

Uno de sus objetivos fundamentales es categorizar adecuadamente las diferencias individuales, encuadrándolas bajo una denominación o etiqueta diagnóstica adecuada.

La investigación en esta área tiene por objeto perfilar lo suficiente cada categoría, cada síndrome, para que su definición sea lo más completa posible.

Los instrumentos que usa son casi exclusivamente pruebas psicométricas a partir de las cuales se intenta definir un perfil de la persona y hacer una enseñanza prescriptiva. Del diagnóstico se pretenden extraer conclusiones y orientaciones para guiar la práctica educativa. No obstante, si bien es cierto que los tests son buenos predictores del éxito o fracaso escolar, es comúnmente admitida su ineficacia para extraer conclusiones útiles para la enseñanza.

Desde el modelo centrado en la diversidad se cuestiona la categorización y el etiquetaje en que se ha centrado tradicionalmente el diagnóstico, en tanto que estas categorías han negado las diferencias individuales intracategoriales y han servido de justificación a los agrupamientos sociales segregados, al tiempo que generan en sí mismas unas expectativas negativas y cerradas en los destinatarios: padres, profesores etc. que contribuyen a perpetuar la realidad que pretenden describir en lugar de contribuir a modificarla.

En el ámbito educativo, desde el modelo centrado en la diversidad se habla más de evaluación educativa que de diagnóstico, por las connotaciones clínicas de este término.

La finalidad de la evaluación es lograr aquel conocimiento de la persona que nos conduce a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Interesan más las capacidades que las limitaciones, porque es el conocimiento de las primeras el que nos va a dar la pauta del camino educativo a seguir. Señalar las capacidades conduce a encontrar lo que Vigotsky ha denominado como “zona de desarrollo próximo”, que podríamos definir como aquella que permite realizar progresos en el aprendizaje debidamente cimentados en los conocimientos previamente adquiridos.

Los instrumentos de la evaluación educativa han de ser acordes con sus propósitos. Se consideran útiles aquellos que orientan y guían eficazmente la práctica educativa. El currículum, ausente en la evaluación de carácter deficitario es un referente fundamental en este modelo. La evaluación ha de ser básicamente una evaluación de competencias curriculares. Los instrumentos principales son las escalas de observación, registros, diarios, autoinformes, análisis de productos y materiales escolares y pruebas de carácter curricular. Los tests psicométricos tienen en este modelo un carácter meramente complementario.

### **DEL CURRÍCULUM BÁSICO AL CURRÍCULUM COMÚN**

En un modelo que gira en torno al déficit, las limitaciones derivadas de éste

son las que definen el currículum, que adquiere un carácter compensador de esas limitaciones. Este currículum, debe de ser individualizado e incluso se desarrollará al margen del currículum de los demás niños y niñas.

Este currículum, en las versiones más extremadas del modelo se imparte en contextos espaciotemporales diferenciados, como son los centros y aulas específicos. Pero no se reduce simplemente a estos contextos sino que también se practica habitualmente en los centros y aulas ordinarias en forma de currículum paralelo, diferente, aunque se esté llevando a cabo en un ambiente normalizado. Es el caso en que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que se sientan en el aula ordinaria pero realizan fichas de cualquier área y materia sin relación alguna con lo que están haciendo sus compañeros y compañeras de grupo.

La expresión más definida y teorizada en la literatura pedagógica relativa al currículum de las personas discapacitadas se halla en el Programa de Desarrollo Individual, pero éste ha tenido menos proyección en las aulas que en la literatura o en la legislación. (Parrilla:1992)

El currículum que realmente ha predominado en los centros y aulas de educación especial es el que se ha denominado currículum básico (García Pastor,1998) centrado casi exclusivamente en la adquisición de las técnicas instrumentales de lectoescritura y cálculo. Para dar prioridad a estas ha sido frecuente prescindir de algunas áreas curriculares a las que el alumno o alumna tenía que renunciar, total o parcialmente, para asistir a las sesiones de apoyo en el aula de Educación Especial. En unos centros esta área era el inglés, en otros la educación física, o algunos sesiones de las áreas de lengua, ciencias o sociales.

Esta simplificación y empobrecimiento del currículum se fundamenta en el mantenimiento de unas expectativas muy limitadas sobre la capacidad de aprendizaje de las personas discapacitadas y en una dudosa jerarquización entre las áreas de dudoso valor educativo.

El currículum que se propone desde un modelo centrado en la diversidad pretende hacer partícipe de las mismas experiencias de aprendizaje a todos los niños y niñas sin restringir sus posibilidades de acceso a la formación y a la cultura.

Se parte de la base de un currículum común que ha de ser auténticamente flexible y abierto, palabras tan gastadas en didáctica, y tan vaciadas de contenido en las homogéneas rutinas escolares cotidianas, que parecen estar vacías de significado, pero que son claves fundamentales en el ámbito de la atención a las necesidades educativas especiales. La apertura y flexibilidad del currículum se concreta en su posibilidad de ajuste y adaptación para hacerlo válido en una escuela plural y comprensiva.

Las adaptaciones del currículum son un instrumento fundamental para dar respuesta a la diversidad. Su objetivo es la puesta en práctica de todas las modificaciones y ajustes que se deben de hacer en el currículum común para que éste sea válido para alumnos y alumnas de diferentes características y capacidades. Sólo agotados los ajus-

tes, los cambios en lo común se debe de proceder a la adaptación individualizada. No obstante su verdadero sentido se pervierte frecuentemente, convirtiéndolas en un diseño individual sin modificar previamente nada del currículum grupal, o reduciéndolas a un requisito burocrático exigido por la administración.

La adaptación curricular contrariamente a lo que se cree en muchos ambientes educativos no debe de ser un currículum hecho a medida de un alumno o alumna con necesidades educativas especiales, sino un currículum suficientemente flexible como para dar cabida a todo tipo de diferencias personales.

El currículum adaptado ha de partir del principio de heterogeneidad tanto del alumnado como de los métodos y prácticas dentro del aula. Ha de concretarse en la posibilidad de combinar en los mismos espacios y tiempos actividades de diversos grados de dificultad, simultanear diversas propuestas educativas, huir de la fragmentación y buscar la significatividad a partir de los intereses del alumnado. En síntesis, podría decirse, que la adaptación curricular, en su auténtico sentido, es un aliciente para la innovación educativa en las aulas.

La adaptación curricular también es un recurso para responder a las diferencias individuales y esta respuesta en ciertos casos, requiere una mayor especificidad, aunque esta esté presidida por el principio de normalización. El error consiste en convertir la excepción en norma e identificar adaptación curricular exclusivamente con las modificaciones individuales. No obstante este error no es del todo inocente, en tanto que el hecho de confundir toda adaptación curricular con una propuesta individual, prácticamente con un Programa de Desarrollo Individual, no pone en cuestión la institución educativa y permite que los cambios e innovaciones en el conjunto de la escuela y del aula sean mínimos y queden reducidos prácticamente al ámbito estricto de lo individual.

### **EL PAPEL DEL PROFESORADO**

Desde el modelo deficitario sólo un sector del profesorado, el especializado en el ámbito de la discapacidad, tiene que ocuparse de los niños y niñas que presentan cualquier hándicap o deficiencia, y por asimilación, de aquellos y aquellas que por cualquier otro motivo fracasan en las aulas. En los orígenes de la Educación Especial sólo contaban con profesores de Educación Especial los centros específicos. Después de la puesta en marcha de las políticas integradoras el mismo modelo se extendió a los centros ordinarios que dispusieron de aula de Educación Especial. Los profesores de estas aulas, se ocuparon total o parcialmente de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje, eran los auténticos tutores de los mismos, con frecuencia, a lo largo de toda la escolaridad, dado que la movilidad en dichas aulas era mínima.

Una de las razones en las que se apoyó esta concepción de la especialización se basaba en la necesidad de un conocimiento específico, conocimiento que se suponía relativo al déficit y sus características en mucho mayor medida que al currículum educa-

tivo. Los cursos de formación de profesorado tenían un fuerte componente clínico, de información relativa a cada síndrome particular. En lo pedagógico se buscó la especificidad metodológica: método de lectura para deficientes, psicomotricidad, expresión corporal etc. pero la práctica puso de manifiesto que aquellos métodos que demostraron su bondad en las aulas ordinarias, lo eran también en las específicas y viceversa, en definitiva que como afirma Brennan (1988) no hay métodos específicos sino un conjunto de métodos al servicio de la educación. No obstante, la mayoría de las experiencias prácticas de las aulas de Educación Especial, más que ensayar métodos específicos, se centraron, como ya se ha dicho, en desarrollar una versión empobrecida del currículum común concretada en el currículum básico.

Justo es reconocer, sin embargo, que pese a las limitaciones derivadas de la situación que venimos describiendo, los profesores y profesoras de Educación Especial han sido al mismo tiempo los mejores, y a veces únicos, defensores, orientadores y guías de los niños y niñas deficientes en un contexto que no los consideraba propios y han sido en muchos centros promotores de la integración, y sensibilizado a muchos claustros en los que han generado y fomentado actitudes favorables a la diversidad.

Desde un modelo basado en el respeto a la diversidad, todo el profesorado comparte responsabilidades sobre todo el alumnado, sin exclusión. Cada tutor o tutora, y cada profesor o profesora de aula ordinaria lo es de todos los niños y niñas. Adaptar el currículum a la diversidad del aula es una de las competencias y obligaciones de cualquier profesor o profesora.

Las funciones del profesor de Educación Especial son redefinidas y ampliadas pasando a ser un profesor de apoyo no sólo a los niños y niñas de un determinado grupo sino de todos aquellos que puedan necesitarlo en un momento dado. No actuará exclusivamente con éstos sino apoyando al resto del profesorado y concretando este apoyo en la forma que las circunstancias lo exijan. Su función se vuelve menos rígida y ya no depende de unos espacios y tiempos prefijados.

Su implicación en la dinámica curricular, en la vida del centro ha de ser estrecha, y el aula ordinaria un lugar de trabajo preferente, porque en ella se desarrolla el currículum común.

## **LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

El papel de la orientación psicopedagógica en un modelo que se centra en el déficit, gira en torno a la definición, conocimiento y descripción lo más completa del mismo. Desde esta perspectiva, el diagnóstico es la función central y prioritaria de la orientación y ocupa la mayor parte del tiempo de orientadores y orientadoras.

A partir del diagnóstico de cada caso se elabora un Programa de Desarrollo Individual o unas orientaciones pedagógicas que el profesor o profesora debe aplicar. El diagnóstico, realizado con instrumentos psicométricos, es tarea exclusiva del profesional que los maneja. El papel de padres y profesores es el de meros informantes.

Los casos individuales y problemáticos centran la atención de los profesionales liberando de esta función a los tutores o tutoras de aula, mientras que por otra parte el centro libera al orientador o la orientadora de cualquier implicación en el diseño y concreción curricular.

Desde esta perspectiva la orientación psicopedagógica es una parcela que mantiene una cierta independencia de la vida del centro o con unas implicaciones tangenciales en la misma.

Desde una perspectiva centrada en la diversidad el diagnóstico no es el centro de la actuación psicopedagógica sino un elemento más de la misma. No tiene un fin en sí mismo, sino que sólo es útil en tanto que orienta y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los instrumentos que utiliza han de ser acordes con esta función, lo cual exige un esfuerzo por parte de los profesionales, ya que las pruebas de carácter curricular son escasas. Por otra parte las más adecuadas son las elaboradas específicamente para la propia situación y contexto de trabajo. Los profesores y profesoras deben de participar en esta función de evaluación a partir del currículum, ya que son ellos mismos los que lo diseñan y conocen mejor su secuenciación y criterios de evaluación.

La evaluación diagnóstica tiene en este modelo un carácter descriptivo y procesual. Es descriptiva porque prefiere explicar características y facetas diversas de la persona que utilizar etiquetas o categorías cerradas en las que se anulan las particularidades individuales. Es procesual porque reconoce que la dinamicidad y evolución de las personas sólo puede comprenderse a través de una evaluación longitudinal, que se desarrolla a lo largo del tiempo y no en un momento puntual. Esta forma de evaluación pretende conocer “el estar” y no el “ser” de una persona. No usa categorías absolutas y esencializantes, en este sentido sus pretensiones son más modestas que las del diagnóstico tradicional, pero sus objetivos son mucho más ambiciosos en cuanto a la pretensión de ser un instrumento de guía y ayuda para la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

La orientación se concibe inmersa dentro del proceso educativo y ordena sus prioridades en torno a éste: el diseño curricular, la puesta en práctica y la evaluación del currículum, las adaptaciones del mismo, la acción tutorial y la innovación educativa son tareas prioritarias desde la nueva perspectiva de la psicopedagogía.

Los profesionales de la psicopedagogía tienen una gran implicación en la vida del centro: asesorando a tutores, participando e impulsando programas de cooperación, impulsando líneas educativas coherentes y respetuosas con la diversidad en las que ésta deje de ser un terreno privativo de un reducido sector de especialistas para pasar a ser uno de los objetivos compartidos por todo el centro.

Hemos señalado sólo algunos de los elementos que diferencian e identifican cada uno de los modelos en oposición, podrían señalarse muchos más, no obstante, quizás lo dicho hasta aquí sea suficiente para mostrar, volviendo los ojos hasta la escuela, que estamos en una época de transición entre ambos modelos, que tal vez el modo

deficitario prolongado a lo largo de la historia sea todavía dominante, pero el modelo centrado en la atención a la diversidad se abre camino progresivamente. Su futuro dependerá de la capacidad que tengamos de construir una escuela ajena a los valores de la competitividad y de las selecciones excluyentes y en la que la diversidad pueda entenderse como un valor.

	<b>Modelo Deficitario</b>	<b>Centrado en la atención a la diversidad</b>
<b>Sujeto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padece el déficit o fracaso escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisa ayuda educativa</li> </ul>
<b>Diagnóstico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y define el síndrome</li> <li>• Categoriza el síndrome</li> <li>• Se realiza puntualmente</li> <li>• Instrumentos psicométricos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía y orienta el proceso de enseñanza</li> <li>• Describe características</li> <li>• Es un proceso longitudinal Incorpora evaluación curricular</li> </ul>
<b>Curriculum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferente e impartido en paralelo</li> <li>• Básico</li> <li>• Programa de desarrollo individual</li> <li>• Los cambios afectan al individuo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Común</li> <li>• Pretende compartir las mismas experiencias de aprendizaje</li> <li>• Adaptaciones curriculares</li> <li>• Los cambios afectan al grupo y al individuo</li> </ul>
<b>Profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especializado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo el profesorado</li> </ul>
<b>Orientación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en el diagnóstico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en el proceso de aprendizaje</li> </ul>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW (1995): Necesidades especiales en el aula. Madrid. Narcea
- APPLE, M.W. (1986): Ideología y curriculum. Madrid. Akal
- BARTON,L (1998): Discapacidad y sociedad. Madrid. Narcea.
- BLANCO, R. *et al.*(1992): Alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid. MEC
- BRENNAN, W. (1988) El currículo para niños con necesidades especiales. Madrid. MEC/S.XXI
- FORTEZA FORTEZA M. D. (1997): *Perspectivas curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales*. En Sánchez Palomino y Torres González Educación Especial I.(223-240)
- MUNTANER, J.J. (2000): *Aportaciones de la educación especial a las escuelas eficaces*. En La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad. Universidad de Lleida (77-93)
- PARRILLA, A. (1992): El profesor ante la integración escolar: investigación y formación. Argentina. Cincel.
- STAINMBACK S.y W. (1999): Aulas inclusivas. Narcea.
- VLANCHOU, A.D. (1999): Caminos hacia una nueva escuela inclusiva. Madrid. La Muralla.
- VVAA (1993): Las necesidades especiales en el aula. París. UNESCO
- WANG, M.; REYNOLDS, M. y WALBERG, M (eds.) (1987): Handbook of SpecialEducation;Research and Practice. Oxford. Pergamon Press