



CALIDAD DE EDUCACIÓN EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Jesús Miguel Muñoz Cantero

Paula Ríos de Deus

Eva María Espiñeira Bellón

Universidade da Coruña. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

RESUMEN

Ante los numerosos trabajos existentes en temas de calidad educativa se estima necesario reflexionar sobre aspectos que, en principio no afectan de manera directa a toda la Comunidad Educativa: la atención a la diversidad y, en concreto, a las necesidades educativas especiales. Ante esta necesidad perentoria, proponemos un marco de reflexión y un modelo de actuación hacia a estos temas basado en el ya conocido de *Stufflebeam* (Contexto, Input, Process, Product) que sirva para reflexionar, a posteriori, a sobre los indicadores que nos permitan conocer el estado real de nuestros centros en calidad a la atención a la diversidad en las dimensiones descritas y en las subdimensiones de infraestructura, estructura, función, clima y resultados.

PALABRAS CLAVES: Educación, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, calidad.

1.- INTRODUCCIÓN

Existe un interés creciente por el término “calidad”, al que continuamente se hace referencia, siendo utilizado en diferentes ámbitos de nuestra vida. Se habla de calidad de vida en

general, calidad de las instituciones, calidad del trabajo, de la educación... siendo difícil la mayoría de las veces, precisarlo, debido a la consideración de concepto relativo, dependiendo cada una de las teorías y definiciones que sobre él encontramos, de los objetivos, intereses, necesidades y perspectivas que se contemplan en cada caso, surgiendo todo ello de la percepción subjetiva del término, significando cosas diferentes para diferentes personas e, incluso, para una misma persona en diferentes momentos y situaciones.

La concepción de calidad educativa es de los temas más actuales. A la nueva Ley de Ordenación Universitaria se le suma ahora la propuesta del gobierno de la mejora de la calidad en secundaria siendo innumerables las alusiones que a este extremo se han realizado en todos los medios de comunicación. Dicho concepto, es asociado generalmente con múltiples acepciones: atención a las necesidades de los alumnos, optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje, adecuación de las relaciones interpersonales, construcción activa de conocimientos... fomentando el cambio de la escuela ordinaria hacia una escuela integradora cuya meta es alcanzar una educación de calidad para todos, provocando cambios importantes en la Educación Especial a favor de la integración de las personas con algún

tipo de discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad (educación, salud, empleo, servicios sociales,...). Surge así la necesidad de realizar evaluación de los centros educativos con la finalidad de desarrollar planes eficaces que posibiliten la mejora. Según De la Orden (1989:8) “es un hecho comúnmente admitido” que debe abarcar todos los componentes institucionales.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA INTEGRACIÓN

En España, a partir del curso 85/86 se desarrolla el programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales de forma planificada, sistemática, continua y completa en contraposición de los intentos de experiencias aisladas y dispersas de integración realizados hasta entonces en diferentes centros y cursos (López Sepúlveda, 1988). Dicho programa constituye una orientación educativa que propugna la escolarización conjunta e integrada de la educación especial y la educación ordinaria ofreciendo, en un mismo marco educativo, servicios a todos los alumnos según sus necesidades de aprendizaje, y atendiendo a sus diferencias individuales.

Podemos afirmar, al igual que García Pastor (1993) que la integración es un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación educativa para que un alumno desarrolle al máximo sus posibilidades, variando según sus necesidades y el tipo de respuesta que los centros pueden proporcionar (Gráfico 1).

La integración, es entendida como un proceso que busca el desarrollo del alumnado diferenciándola de la inclusión (calificada como una manera más radical de entender la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos y basada, fundamentalmente, en la defensa de sus derechos a la integración y en la necesidad de llevar a cabo una reforma profunda de los

centros docentes que haga posible una educación de calidad sin ningún tipo de exclusión).

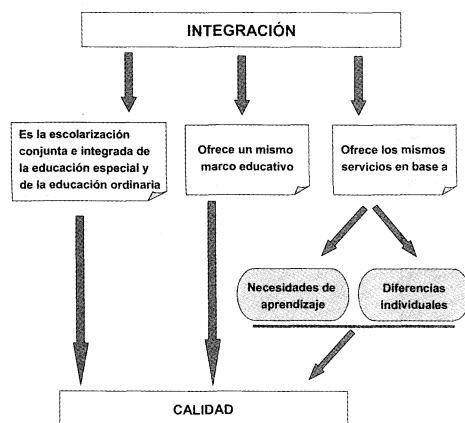


Gráfico 1. Definición de integración.

La normalización de servicios y la integración escolar han supuesto la revisión del propio concepto de educación especial y de la población a la que va destinada. El cambio fundamental se produce al introducir el concepto de “necesidades educativas especiales” (n.e.e.) que surge al constatar que todos los alumnos, para acceder a los fines generales de la educación reflejados en el currículo escolar propuesto para los distintos ciclos y etapas del sistema educativo, necesitan determinadas ayudas y, algunos, además de forma complementaria, otras menos comunes. Afirmer que un determinado alumno presenta N.E.E. es una forma de decir que, para el logro de los fines de la educación, precisa disponer de ayudas pedagógicas y servicios específicos dando el sistema educativo respuesta a sus necesidades.

Este concepto de n.e.e., acuñado en el informe Warnock (1978), supuso un importante hito al ampliar los conceptos de educación especial y de n.e.e más allá de la referencia exclusiva a personas con hándicaps. Esta nueva visión considera el contexto como fundamental, además de otorgar al profesor libertad de trabajo, poniendo en práctica métodos propios y recursos específicos propios antes de solicitar la ayuda del orientador o psicope-

dagogo. Este nuevo concepto; aunque plantea ventajas importantes, como considerar que las personas pueden presentar algún problema a lo largo de su escolaridad, es muy genérico. Las dificultades vienen condicionadas por varios motivos, saber quién necesita ayuda en el aula, número de profesores que se precisan, recursos... que se transformarán en indicadores de atención de calidad.

De forma previa a la introducción del concepto de n.e.e. debemos tener en cuenta el recorrido que ha sufrido la educación especial a lo largo de la historia teniendo en cuenta los antecedentes que condicionarán especialmente su desarrollo posterior. Estos cambios, se producen tanto a nivel conceptual como a nivel organizativo (Núñez, 2000). En un principio, los deficientes compartían el mismo destino que la población marginal (marginación, segregación) siendo considerados como personas con una cierta "peligrosidad social".

Actualmente, la educación especial se mueve entre dos valores: el rechazo y la protección. También apreciamos una importante diferenciación en cuanto a las cuestiones que se planteaban acerca de la educación especial con las actuales de integración escolar. Estas diferencias se aprecian muy bien si tratamos de dar respuesta a las preguntas que planteaba García Pastor (1993) sobre la institucionalización de la educación especial:

1. ¿Qué procedimientos utilizar para determinar el tipo de centro al que se debe enviar al alumno? Antiguamente la respuesta se centraba en la segregación de los niños con algún tipo de discapacidad en un centro específico de educación especial. Sin embargo, en la actualidad se entiende que no se integra educándolos en una escuela diferente, sino, como ya habíamos señalado, aplicando métodos pedagógicos y teniendo en cuenta los efectos ambientales.
2. ¿Cómo ajustar los programas a los alumnos? En la educación especial, los progra-

mas serían claramente para una persona, para un individuo. Hoy la respuesta estaría en la adaptación del currículum a la necesidad de cada niño. El programa ya no es tan individual sino que se tiene en cuenta el currículum global.

3. ¿Quiénes y cómo deben aplicar esos programas? Antes se hacía referencia a todo el conjunto de especialistas relacionados con la educación especial: especialistas clínicos, médicos, pedagogos,... Hoy en día lo que marca la gran diferencia es que se considera que el tratamiento no depende de los especialistas sino que sólo se puede integrar si el profesorado participa. Es preciso que se asuma la idea de que es una tarea de todo el profesorado. Tenemos que tener en cuenta las particularidades de cada niño así como su convivencia con los demás.

Las preguntas anteriores están conectadas directamente a procesos de atención a las n.e.e. en cuanto a adaptaciones curriculares, integración, coordinación entre el profesor de apoyo y los demás... siendo, las respuestas diferentes cuando se tenía por referencia la educación especial. En el Gráfico 2 vemos la evolución contrastada de la educación especial y de lo que supone en la actualidad.



Gráfico 2. Necesidad de la institucionalización de la enseñanza.

Núñez (1997) afirma que, a lo largo del tiempo, se ha producido un cambio de concepción, evolucionando de un modelo deficitario o individual a un modelo cultural integrador. En un primer momento predominaba la consideración de discapacidad como una condición propia del individuo dejando al margen los factores institucionales y sociales. Se sigue, por lo tanto, un modelo individual en el cual el progreso vendrá definido por la mejora en el diagnóstico, intervención y en la tecnología. La intervención, bajo esta perspectiva, requiere un currículum diferente paralelo al currículum ordinario puesto en práctica por profesionales expertos, altamente especializados, convirtiendo la educación especial en competencia exclusiva de ellos.

En el modelo cultural integrador, se parte de un único currículum para la educación especial y ordinaria que permita al alumnado con n.e.e beneficiarse de un proceso educativo que abarca y trasciende lo instructivo y que se desarrolla sin el temor por el control de unos programas y evaluaciones prefijados rígidamente. Por ello, los factores individuales y psicológicos no son los determinantes únicos o prioritarios en la educación sino que el contexto escolar y educativo es igual de fundamental. Este modelo requiere profesionales capaces de llevar a cabo un trabajo cooperativo, en contraposición con los superespecialistas. Según nos inspiremos en uno u otro modelo, derivaremos una educación más o menos segregada, más o menos integradora.

Para necesario, antes de abordar las condiciones que implican una integración de calidad, determinar cuáles son las razones que se manifiestan a favor de la integración escolar. Para Rodríguez Gómez (1991) y Blanco (1997) no son muchas, pero tampoco faltan las investigaciones empíricas, realizadas con rigor de ciencia, sobre los efectos comparativos de la educación integrada y segregada de los escolares diferentes. Haciendo una revisión del texto de Rodríguez Gómez (1992) en referencia a los trabajos de Johnson (1961),

Quay (1963), Stedman (1964), Kirk (1964), Gardner (1966), Dunn (1968), Ingalls (1978) y Guskin y Spicker (1981) se llegó a las siguientes conclusiones:

- a. No existen evidencias científicas de que los niños mentalmente disminuidos, ubicados permanentemente en aulas y en colegios especiales, alcancen un rendimiento escolar superior que aquellos otros ubicados en aulas ordinarias.
- b. Los resultados de un buen número de investigaciones demuestran que el rendimiento escolar de los niños mentalmente disminuidos, ubicados en aulas ordinarias, es superior que el de los ubicados en aulas especiales, aunque existen discrepancias muy serias entre unos y otros autores a la hora de concretar dichos adelantos en áreas curriculares concretas.
- c. La adaptación social de los niños discapacitados, evaluada a través de los contactos interpersonales efectuados con otros chicos, dentro y fuera del colegio, es superior en aquellos que han sido ubicados en aulas ordinarias que lo de los que fueron ubicados permanentemente en aulas y en colegios especiales.
- d. El autoconcepto igualmente resulta superior en los alumnos discapacitados que fueron ubicados en aulas ordinarias.

Blanco (1997) establece como razón importante el derecho a la educación en las condiciones más normalizadoras posibles; favoreciendo la socialización del alumno con sus compañeros y posibilitando su integración y participación en la sociedad. En segundo lugar, se puede prever que la integración realizada adecuadamente es positiva tanto para los niños con algún tipo de discapacidad como para los demás, porque aprenden con una metodología más individualizada, disponen de recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración. También

beneficia a todo el sistema educativo, en la medida de que exige una mayor competencia profesional de los docentes y proyectos educativos más amplios y diversificados.

A modo de síntesis, la educación especial es una acción educativa de fines equiparables a los de la educación general, pero que actúa en base a unos recursos específicos puestos a disposición de cualquier persona, en unos casos se necesitará de forma temporal y en otros de forma continua y permanente. Las situaciones de diversidad educativa en términos de recursos y de procesos para dar respuesta a estas necesidades son las notas dife-

renciadoras de la educación especial. Estos fines son compartidos por la educación ordinaria y la educación especial para poder llegar al desarrollo integral de la persona. Fines, recursos y procesos que serán aspectos clave en el desarrollo dimensional de la calidad en la atención a la diversidad tal como veremos posteriormente. En el gráfico 3 señalamos las características que, a nuestro entender, debería cumplir una educación especial de calidad. Entendemos que cada uno de los elementos se proponen tienen que estar interactuando, constantemente, unos con otros, con una directa atención a la situación de diversidad en sus recursos y en sus procesos.

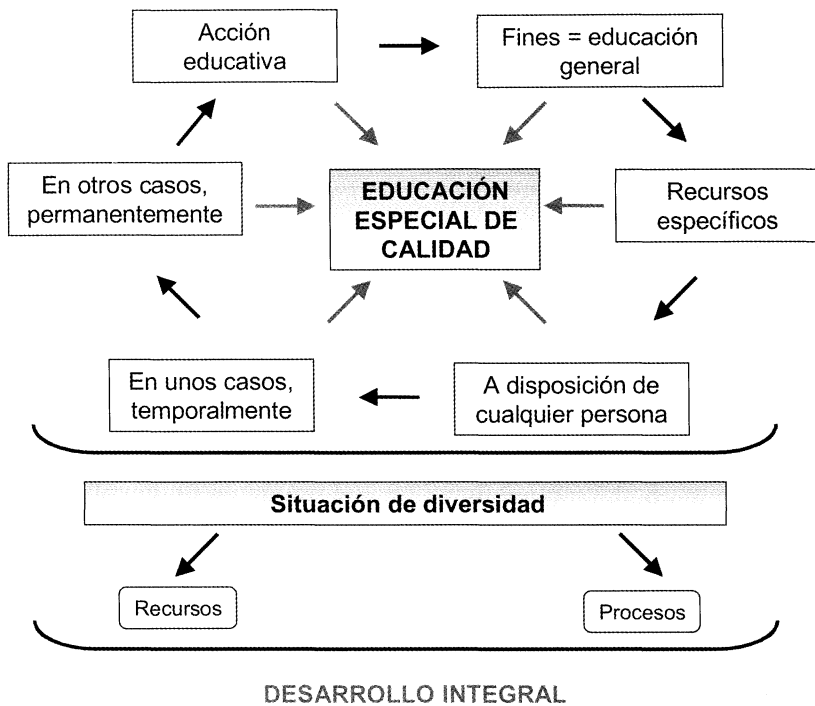


Gráfico3. Educación Especial de calidad

3. FACTORES QUE DETERMINAN UNA INTEGRACIÓN DE CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

Cuando hablamos de integración escolar, como afirma Muñoz Cadavid (2000:33) "es necesario realizar un análisis acerca de todas

aquellas variables que en el contexto educativo pueden facilitar o dificultar dicha integración". Realizaremos reflexiones acerca de la evaluación de diferentes aspectos que nos van a permitir valorar la capacidad de los centros educativos a la hora de asumir la atención a la diversidad.

El tipo de centro educativo (ordinario, especial o escolarización combinada), la presencia o ausencia de una legislación actualizada y su utilización por la comunidad educativa, el tipo de currículum que se quiera poner en práctica dependiendo de la evaluación inicial del alumnado (de su competencia curricular, identificación del nivel que se ajusta a sus necesidades, identificación del tipo de A.C¹. o medidas de refuerzo que va a necesitar, obtención de información de sus capacidades básicas) y del tipo de n.e.e. de carácter general (que afectan al currículum y que afectan al entorno), son condicionantes importantes para poder garantizar la integración del alumnado y atención a la diversidad de calidad.

La evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone, como afirma Giné (2000), una opción en sí misma “facilitadora” de la atención a la diversidad, siendo de vital importancia, si se realiza en un contexto general de renovada preocupación por

los procesos de evaluación de los sistemas educativos en todas sus dimensiones (González, 1995).

A modo de conclusión, para optimizar el sistema educativo hemos de mejorar primeramente los centros y en ello ha de *poseer una importancia esencial la evaluación para analizar su calidad y promover la mejora definiendo para ello, diversos indicadores*².

Partiendo del modelo CIPP desarrollado por Stufflebeam, así como la estructuración que de las dimensiones evaluativas hace De Miguel (1994), delimitaremos las dimensiones o aspectos de los centros educativos que están directamente relacionados con los objetivos de la evaluación. Desarrollaremos cada una de las dimensiones; definiéndolas y determinando los aspectos más esenciales a partir de los cuales sería necesario recoger información posterior a través de indicadores, tal y como reflejamos en el gráfico 4.

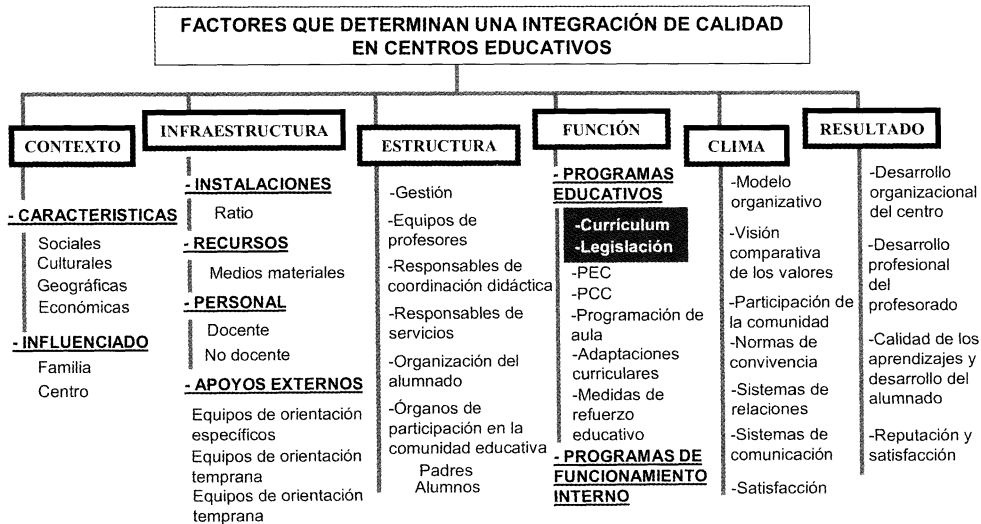


Gráfico 4. Factores que determinan una integración de calidad en centros educativos.

- Entenderemos por A.C. las Adaptaciones Curriculares.
 - Entenderemos por indicadores, tal como lo hace De la Orden (1995) como una variable significativa, frecuentemente cuantitativa, que tienen carácter normativo.
- De Miguel (1994) nos advierte que los indicadores señalan la presencia o ausencia de un hecho y que frecuentemente tienen una expresión numérica que recibe el nombre de índice.

El **centro educativo** es una organización al servicio de un proyecto común, fruto de la elaboración, aceptación y compromiso de sus miembros.

La optimización del proceso educativo de integración del alumnado con n.e.e. está muy vinculada a la normalización y desarrollo de centros escolares de calidad, abiertos y permeables a las necesidades de todos los alumnos. Por ello, uno de los aspectos en los que la reforma ha hecho mayor hincapié ha sido en la necesidad de dar autonomía a los centros escolares, reconociéndolos como la unidad y pieza clave del sistema educativo, en los cuales se ha de dar respuesta diferenciada a las distintas necesidades del alumnado (Gráfico 5).

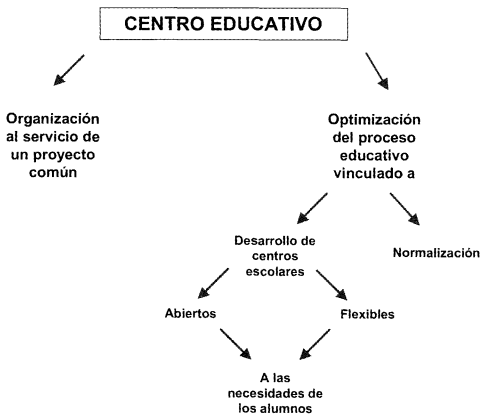


Gráfico 5. Centros educativos

Hasta el año 1993 era decisión del centro la acogida de alumnos con n.e.e., ahora la ley recoge que hay que acudir a un centro ordinario y, sólo excepcionalmente, a un centro de educación especial, lo que marca una diferencia enorme además del cambio sustancial que se produce al poder optar por una educación combinada de centros ordinarios y de educación especial.

Los centros preferentes de escolarización son los ordinarios; aunque el Decreto 320/1996 del 26 de Julio se refiere a centros especiales también como preferentes, para

aquellas necesidades más difíciles de integrar, tales como las motóricas. Como ventajas, la existencia de personal (cuidadores, profesores de educación especial, orientadores, logopedas ...) y recursos especializados (materiales específicos, ayudas técnicas ...), y como desventajas señalar la descontextualización del alumno (los centros especiales son pocos, por lo tanto el alumno debe de desplazarse y salir de su contexto) y el posible riesgo de discriminación que puede existir al estar escolarizados en centros especiales.

Por otro lado, podemos señalar como características fundamentales del centro educativo y en torno al cual va a girar todo lo siguiente: la presencia de conocimientos de la legislación y del currículo del centro.

En la tabla 1 recogemos las características más destacables a tener en cuenta entre los centros ordinarios y los centros especiales.

La **legislación** como Los Planes Nacionales de Integración constituyen dos elementos importantes a tener en cuenta para determinar procesos de calidad, pues a partir de ellos podemos determinar, más fácilmente los fines, los derechos, las responsabilidades. Es importante que la legislación contemple tanto las últimas novedades en el proceso como los nuevos enfoques de las n.e.e. y del nuevo modelo cultural integrador. Con el fin de facilitar esta labor hemos seleccionado la normativa que se precisa tener en cuenta para establecer un proceso de integración de calidad, aunque ello no sea lo único necesario:

- Constitución Española de 1978 (B.O.E., 19/12/1978).
- Ley 13/1982, de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos (B.O.E., de 30 de abril).
- RD 334/1985, de 6 de Marzo, de ordenación de la Educación Especial (B.O.E., 16/03/85).

- LOGSE (B.O.E. 04/10/90).
- Orden del 5 de Mayo de 1993 por la que se regula la evaluación en Educación Infantil en Galicia (D.O.G. 05/05/93).
- Orden del 6 de Mayo de 1993 por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en la comunidad autónoma gallega (D.O.G. 20/05/93).
- RD 696/95 del 28 de Abril, de ordenación de la educación de los alumnos con ne.e. (B.O.E. 02/06/95).
- Orden del 6 de Octubre de 1995 por la que se regulan las adaptaciones del currículo en las enseñanzas de régimen general. (D.O.G. 07/11/95).
- Decreto 320/96 del 26 de Julio, de ordenación de la educación de alumnos con n.e.e. (D.O.G. 06/08/96).
- Orden del 31 de Octubre de 1996 por la que se regula la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas con n.e.e. que cursan las enseñanzas de régimen general y se establece el procedimiento y los criterios para la realización del dictamen de escolarización. (D.O.G. 29/12/96).
- Circular nº. 9/1999 de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional por la que se dictan las instrucciones para la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria.

CENTROS ORDINARIOS	CENTROS ESPECIALES
Escolarización como norma general	Los alumnos con N.E.E. permanentes podrán ser escolarizados en ellos cuando sus condiciones personales de discapacidad requieran adaptaciones curriculares en grado extremo y cuando se considere que así se posibilita el desarrollo de las capacidades personales de estos alumnos de cara al logro de una mayor integración. Excepcionalmente se podrá proponer, después de un informe, la escolarización de los niños de segundo ciclo de educación infantil.
Contarán con servicio de apoyo, medios y materiales adecuados y deberán adecuar su organización y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias.	Al igual que los restantes centros, deben llevar a cabo una función optimizadora de desarrollo con los medios personales y materiales necesarios.
	Se constituirán progresivamente en centros de recursos educativos para los centros docentes de la zona y, en función de sus posibilidades de recursos, atenderán con carácter ambulatorio a los alumnos de edades previas a la escolarización en centros ordinarios.
La Consejería de Educación y Ordenación Universitaria tenderá a garantizar la escolarización de los alumnos en su zona educativa.	Cuando un alumno sea escolarizado en él, esta medida se revisará cada curso para facilitarle el acceso a fórmulas de mayor integración en cuanto sea posible. Cuando no existan en la zona educativa o cuando las circunstancias así lo aconsejen, la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria podrá habilitar aulas convenientemente dotadas en centros ordinarios para la educación de los alumnos.

Tabla 1. Centros preferentes de escolarización según el Decreto 320/1996 del 26 de julio y Decreto 87/1995 del 10 de marzo.

- RD por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (21/05/86).
- Orden del 5 de mayo de 1997 por la que se regulan los programas de garantía social en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Orden del 19 de mayo de 1997 por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria.

En cuanto a los Planes Nacionales de Integración Escolar, como afirma Blanco (1997), han de involucrar a diferentes instancias del MEC (no sólo desde la educación especial) y, han de recalcar sus metas, criterios, condiciones, fases, recursos necesarios y criterios y procedimientos de evaluación del mismo. Han de ser también lo suficientemente generales como para dar cabida a las diferentes aplicaciones que se vayan a llevar a cabo en función de las diferentes necesidades y realidades de las etapas educativas. En el gráfico 6 destacamos las principales características a tener en cuenta.

Legislación clara y precisa

- Aspectos importantes para la calidad de la integración
- Importante que esté actualizada
- Selección adecuada

Planes nacionales de integración

- Responsabilidad: Administración educativa
- Involucrarse diferentes instancias
- Recalcar :
 - Metas
 - Criterios
 - Condiciones
 - Fases
 - Recursos
 - Criterios y procedimientos de evaluación
- Generalizados

Gráfico 6. Legislación y Planes Nacionales de Integración

Por otro lado, el **currículum** ha de ser flexible, amplio y equilibrado. A partir de la LOGSE encontramos una nueva definición: “conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regula la práctica docente”. Esta nueva forma de entender el currículo presenta un carácter abierto y flexible a fin de permitir su adecuación a la realidad del contexto socioeconómico y cultural de cada centro escolar, respetar el pluralismo cultural y responder, así mismo, a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos implicando activamente al profesorado en su desarrollo y concreción. En el gráfico 7 desarrollamos más esquemáticamente estas ideas.

De acuerdo con García Pastor (1993) en la actualidad podemos diferenciar varios tipos de currícula: *un currículum básico* (tiene interés por lo que se entiende que es fundamental en educación: leer, escribir, adquirir soltura en el cálculo y hallar idénticas formas de evaluación); *un currículum único* (porque es un currículum cerrado a cualquier tipo de adaptación mediante el cual se enseña y se evalúa a todos de la misma manera) y, *un currículum común* (presenta uso conocimientos generales para todos pero está abierto a cualquier tipo de adaptación).

El tipo de trabajo que se sigue en el aula de educación especial se correspondería con el currículum básico (aún en un aula de integración): aprender lo esencial, trabajando un currículum básico paralelo al currículum único. Este es el punto de partida que tenemos; pero tendríamos que intentar llegar al currículum común en las aulas ordinarias. En las aulas ordinarias, hoy en día, se sigue imponiendo el currículum único con lo que ello conlleva: segregación, genera y potencia el mayor fracaso escolar; es decir, un índice de fracaso en los propios alumnos que tenían un alto rendimiento. Con un currículum flexibilizado, estaríamos atacando directamente al fracaso escolar. Hay

que plantearse, por lo tanto, otro tipo de prevención diferente, el currículum tiene que dar cabida a todo tipo de alumnos.

La respuesta a las n.e.e. de los alumnos hay que buscarla en un currículum común que parta de la base de la aceptación de que dentro del aula hay alumnos muy diferentes (por ello no podemos hacer un currículum adaptado a

un niño norma/patrón). Hay que modificar todo a través de las adaptaciones curriculares (en la práctica tiene dificultades, dependiendo del alumno: no es lo mismo tener un alumno sordo que psicótico). El currículum común no es fácil. Hay que plantearse si llega a todos, presentar diferentes alternativas, diferentes materiales, diferentes actividades con diferente índice de dificultad, aprendizaje global....

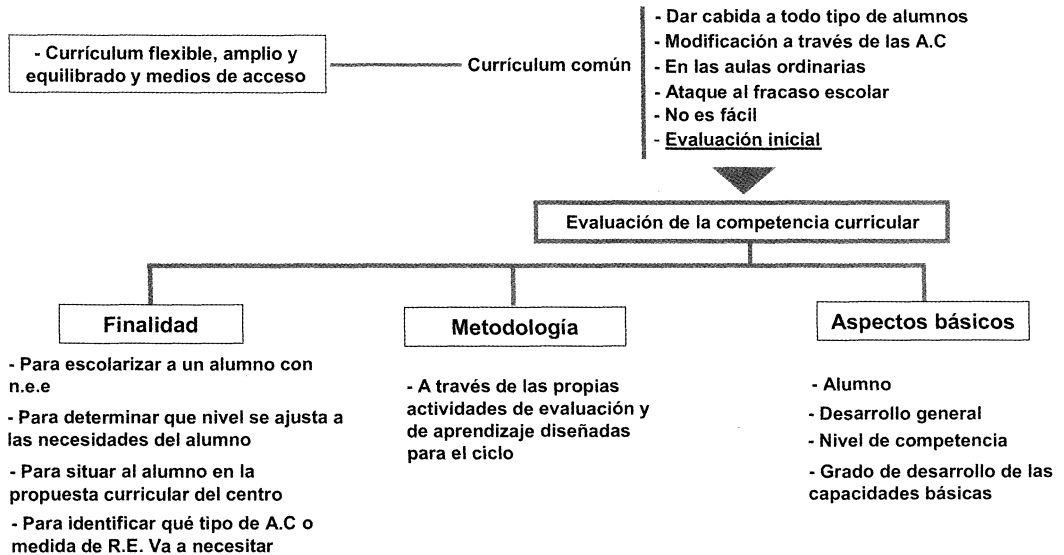


Gráfico 7. Currículum

En todo caso no hay una receta; pero sí podemos plantear quiénes son nuestros alumnos y cómo nos llegan (hagamos evaluación inicial). Plantear cuántos alumnos siguen al profesor y plantear otras alternativas para que nos sigan el máximo número de ellos. Esta evaluación inicial nos conduce a la necesidad de realizar una evaluación de competencias curriculares a través de las propias actividades de evaluación y de aprendizaje, diseñadas con carácter general para el ciclo para escolarizar a un alumno con n.e.e. y, determinar, qué nivel se ajusta a sus necesidades para situarlo en la propuesta curricular del centro. Para lograrlo deberemos lograr que el centro sea capaz de adaptar los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación para ofrecer la mejor respuesta educativa, para identificar qué tipo de A.C. o medidas de

refuerzo va a necesitar y para obtener información referida a las capacidades básicas del alumno y del entorno (Jorba i Sanmartí, 1994; Aiscow, 1995) (Gráfico 8).

Hemos tenido en consideración las aportaciones de diferentes autores que nos ofrecen su visión particular de lo que es necesario evaluar en un centro educativo para conocer el índice de calidad que presenta. En un primer momento, se ha seleccionado el texto de De Miguel (1994) en el cual hace referencia a las siguientes dimensiones dentro del centro docente: Contexto, Infraestructura, Estructura, Función, Clima institucional, Resultados.

Muñoz Cantero y Ríos (2000) que establecen una serie de indicadores dependientes de los objetivos de la evaluación a desarrollar, su

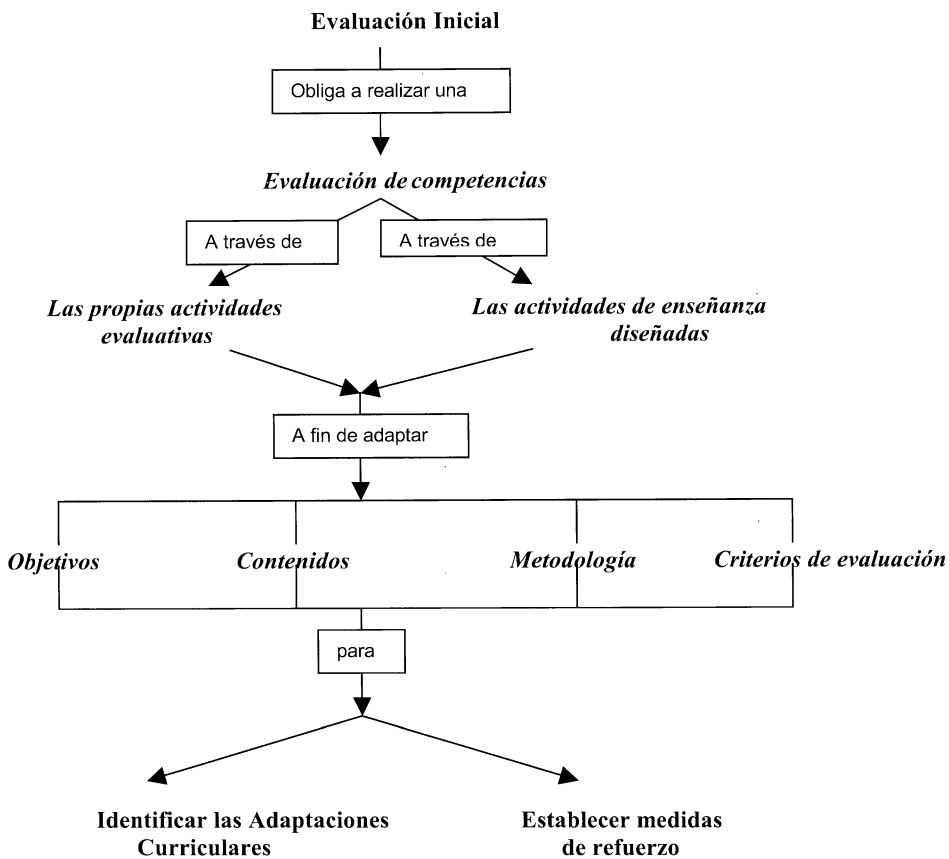


Gráfico 8. Proceso de atención a la diversidad en centros educativos ordinarios

importancia y la facilidad de obtención, partiendo de subdimensiones relativas al ámbito la enseñanza (centro, contexto, profesorado, alumnado, organización de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados), al ámbito de investigación (contexto, infraestructura, desarrollo, organización y resultados) y del ámbito servicios (contexto, recursos, personal, organismos de gobierno, función, organización, comunicación, resultados, satisfacción e impacto). Finalmente, haciendo revisión del texto de Blanco (1997), en relación con la integración y las posibilidades educativas establece una clasificación semejante a las anteriores, aunque específica determinadas características que se pueden incluir en las dimensiones anteriormente citadas referidas a: actitudes de la comunidad educativa, legislación, proyectos educativos, capacidad de trabajo conjunto entre profesores,

padres, especialistas y alumnos, currículum flexible, amplio y equilibrado y medios de acceso, estilo de enseñanza abierto y flexible, recursos de apoyo humanos y materiales y formación adecuada a la nueva concepción de n.e.e.

3.1. El contexto.

El **contexto** es una fuente de demandas y una oferta de posibilidades en el que está inmerso el alumnado, la familia y el centro. El contexto está determinado por una serie de características: geográficas, sociales, económicas, y culturales. Tenemos que destacar, para el caso que nos ocupa, la escolarización en el ambiente que rodea al centro (centros de educación infantil, primaria, secundaria... específicos y ordinarios). Cuestión que ha de tenerse muy en cuenta a la hora de escolarizar

a un alumno con n.e.e. El proceso educativo no puede ni debe ser necesariamente el mismo en todos los centros, sino que tendrá que responder al contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentre ubicado, a las características de su alumnado y a la nueva concepción educativa que los docentes y los padres mantengan. Por ello, es muy importante fomentar el intercambio con el entorno y la

adaptación al medio social en que se encuentra inserto el centro. Estas características tan esenciales son las que debemos tener presentes para la recogida de información. Son las características a partir de las cuales se elaborarán los indicadores y, a partir de los cuales obtendremos los datos característicos del centro así como aquellos que necesitan ser mejorados, como observamos en el gráfico 9.

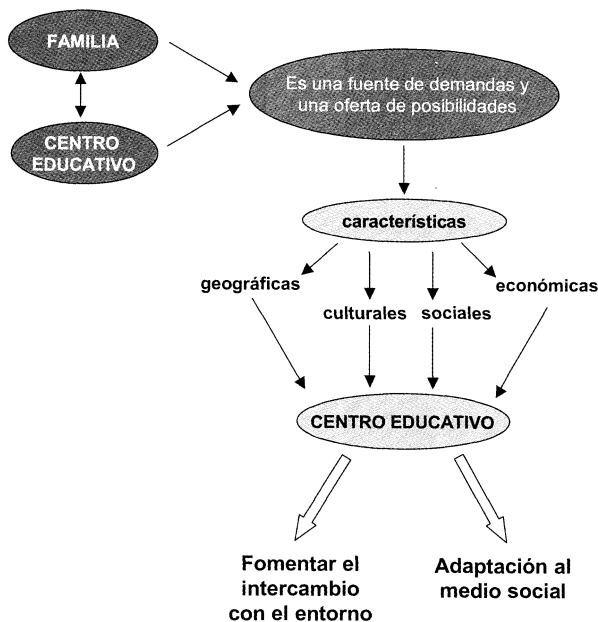


Gráfico 9. Contexto educativo

3.2. Input.

La **infraestructura**, como reflejamos en el gráfico 10, se conforma en la condición de partida, entrada o input, con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan y garantizan el funcionamiento del centro docente: instalaciones, recursos, personal y apoyos externos se configuran como elementos importantísimos a tener en cuenta en una futura atención de calidad en los centros ordinarios.

Coherentemente con los principios de normalización de servicios e integración escolar, se deberá disponer tanto de los medios de

orden personal como material que van a necesitar algunos alumnos para llevar a término su propuesta curricular individualizada. Son de gran importancia para la integración siempre que exista una adecuada planificación y coordinación entre las diferentes instancias implicadas. Los recursos son variados pero lo importante no es la cantidad sino las funciones que se les asignan y el modelo de intervención de los mismos. Entre los medios materiales con los que debe contar un centro educativo con alumnos con n.e.e. estarían:

- Materiales e instrumentos que puedan mediar, facilitándolo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los objetivos

contemplados en la propuesta curricular de un alumno o grupo de alumnos.

- Hay que tener siempre presente el principio de normalización por el cual no deben precisarse recursos específicos salvo cuando sean imprescindibles, beneficián-

dose hasta donde sea posible de los recursos ordinarios puestos a disposición de todo el alumnado en general.

- Recursos que deben ponerse a disposición de los alumnos según sean sus n.e.e. para una integración de calidad.

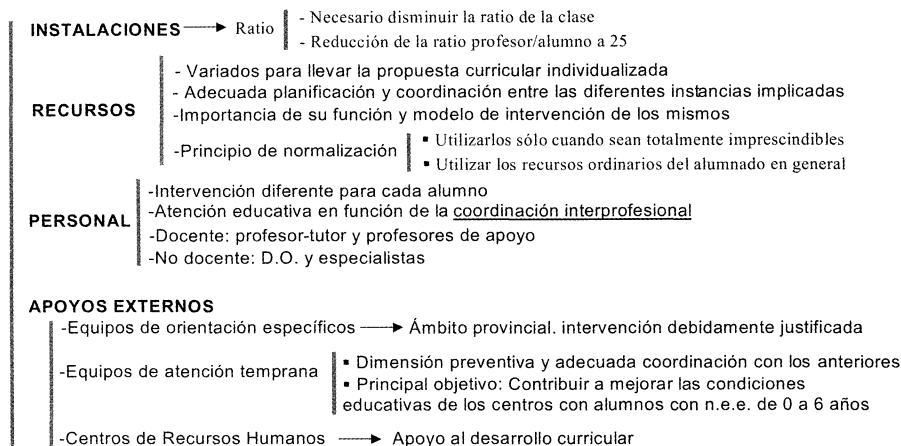


Gráfico 10. Infraestructura

En cuanto a los medios de tipo personal tenemos: el profesor tutor, el profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, auxiliar técnico educativo, orientadores... La intervención de estos profesionales en relación con cada uno de los alumnos va a ser diferente debido a que no todos los alumnos con n.e.e. requieren de todos y cada uno de los servicios. El tiempo, el modo y el lugar de recepción de éstos servicios será el que se haya fijado en su propuesta curricular.

Los medios personales necesarios para una integración de calidad según sean las n.e.e. serán: para los alumnos con *deficiencias auditivas*, el logopeda o especialista en audición y lenguaje que debe ser el animador y coordinador de todas las actividades relacionadas con la integración y educación de los alumnos sordos en el centro. Para los alumnos con *deficiencias mentales*, el especialista de educación especial como coordinador y dinamizador de la integración de estos alumnos debe hacer llegar estas transformaciones a los

tutores. Para los alumnos con *deficiencias visuales*, el profesor especialista en educación especial y el equipo interdisciplinar de apoyo a la integración de las deficiencias visuales. Para los alumnos con *deficiencias motrices*, es necesaria cierta formación básica a todo el profesorado del centro. El coordinador de esta formación, de forma que todo el centro asuma la responsabilidad de la integración será especialmente del profesor de apoyo de educación especial. Además son necesarios: el logopeda, fisioterapeuta y cuidador que atiende los desplazamientos dentro y fuera del centro así como el cuidado del aseo. Las respectivas funciones de cada uno y los objetivos a desarrollar deben ser consecuencia del estudio previo de la situación de cada alumno y sus necesidades todas ellas de forma coordinada junto a los profesores tutores encargados.

Es importante por parte del profesorado considerar que el proceso de aprendizaje de los alumnos con n.e.e. no es diferente al del resto de los alumnos aunque precisen una

serie de ayudas diferentes que pueden proporcionarles el profesor ordinario junto con los profesores especialistas. Es preciso incidir en la formación inicial y en la capacitación en servicios desde un enfoque interactivo de las dificultades de aprendizaje más ligado a los planteamientos educativos y curriculares ordinarios. A medida que la integración se vaya generalizando, todos los profesores deberían tener unos conocimientos básicos sobre las n.e.e. y sobre la forma de organizar el currículo y la enseñanza para responder a las necesidades de estos alumnos. Esta medida no implica restar importancia a la formación de los especialistas, donde también es preciso introducir cambios para superar el enfoque clínico en el que se han formado.

Además, un estilo de enseñanza flexible que parta de las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos, que utiliza diversidad de estrategias, que fomenta la autonomía de los alumnos y el trabajo cooperativo, que utiliza la evaluación crítica en lugar de normativa..., facilita la respuesta educativa a las necesidades individuales frente a los estilos de enseñanza frontales, en los que todos los alumnos hacen lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma.

En cuanto a los apoyos externos, destacan los equipos de orientación específicos, los equipos de atención temprana y los centros de recursos humanos.

- Los *equipos de orientación específicos* son de ámbito provincial, según el art. 2 del Decreto 120/98 del 23 de Abril, que abarcarán en su plan de actuación los institutos de Educación secundaria, las escuelas de educación infantil, los colegios de educación infantil y primaria, los colegios de educación primaria y los colegios de educación especial, en función del ámbito provincial que a dichos equipos se les asigne.

Formarán parte de él, un funcionario de carrera del cuerpo de profesores de la

enseñanza secundaria, de la especialidad de psicología y pedagogía que actuará de coordinador, un funcionario de carrera del cuerpo de maestros especialistas en audición y lenguaje y un trabajador social y / o educador social.

En cuanto a las funciones que deben desarrollar las veremos en los apartados de la función y del clima.

La intervención de los miembros de orientación específicos en un determinado centro podrá producirse, por motivos debidamente justificados por requerimiento del jefe del departamento de orientación, del director del centro, juntando el informe del jefe del departamento de orientación, con el visto y place del inspector de zona o por propuesta de este último.

- La dimensión preventiva de intervención temprana alcanza en el período infantil una importancia extraordinaria. En este sentido corresponde a los *Equipos de Atención Temprana* una particular responsabilidad: identificar las situaciones y circunstancias de riesgo, anticiparse a la aparición de problemas, detectarlos tempranamente y facilitar la intervención adecuada.

Su principal objetivo es contribuir a mejorar las condiciones educativas de los centros que escolarizan a niños y niñas con n.e.e. en la etapa de cero a seis años. El trabajo a desarrollar con este tipo de alumnos y en estas edades hace difícil, en ocasiones, desligar los aspectos propiamente educativos de los terapéuticos o sociales. Por ello, en la intervención que los Equipos de Atención Temprana desarrollan con niños con n.e.e., existen amplias zonas de coincidencia con las responsabilidades de otras instituciones, principalmente de sanidad y de servicios sociales. Esta coincidencia obliga a asegurar de modo particular una *estrecha coordinación* entre todas ellas. Como consecuencia

se impone un modelo de intervención global desde las perspectivas educativa, social y de salud.

Por otro lado, el peso educativo que las familias tienen en la infancia reclama que la intervención de los Equipos de Atención Temprana se realice no sólo con el niño, sino de modo muy directo también con el entorno familiar: Madres y padres han de ser informados acerca de la situación real de sus hijos, con una información objetiva que incluya los elementos necesarios para lograr una interacción adecuada con el niño con problemas o con riesgos de tenerlos.

Los Equipos de Atención Temprana, tienen un ámbito de intervención determinado por los propios convenios y por el número de Equipos de que disponga la provincia. En este contexto, centran su intervención preferentemente en las escuelas de Educación Infantil en las que se imparte el conjunto de la etapa o alguno de sus ciclos. De forma excepcional, pueden también intervenir en el segundo ciclo de la Educación Infantil cuando este se imparta en centros de Educación Infantil y Primaria, a demanda del Equipo General con responsabilidades en dichos centros y previa planificación conjunta.

En cuanto a las funciones que deben desarrollar, las veremos en los apartados de la función y del clima institucional.

- Finalmente, como consecuencia de la LOGSE se inicia una reordenación de las redes de formación y servicios de apoyo escolar. El nuevo modelo organizativo intenta una mayor rentabilidad de los recursos, mediante una intervención coordinada de todos los servicios de apoyo externo en colaboración con el servicio de Inspección educativa. El resultado de todo ello será una nueva institución denominada *Centro de Recursos Humanos* (antes Centros de Formación Continuada de Profesorado, CEFOCOP). Sus funciones las trataremos en un apartado posterior.

3.3. *Proceso: estructura, función y clima.*

La **estructura** es el conjunto de los elementos personales del centro (Gráfico 11). Todo este conjunto, ha de poseer una organización en donde destaca la disminución de la ratio de la clase. En nuestro país, la administración, con el fin de poner en práctica la integración escolar, ha asumido a través de diferentes órdenes, el compromiso de reducir la ratio profesor – alumno a 25 para poder llevar a cabo una integración de calidad.

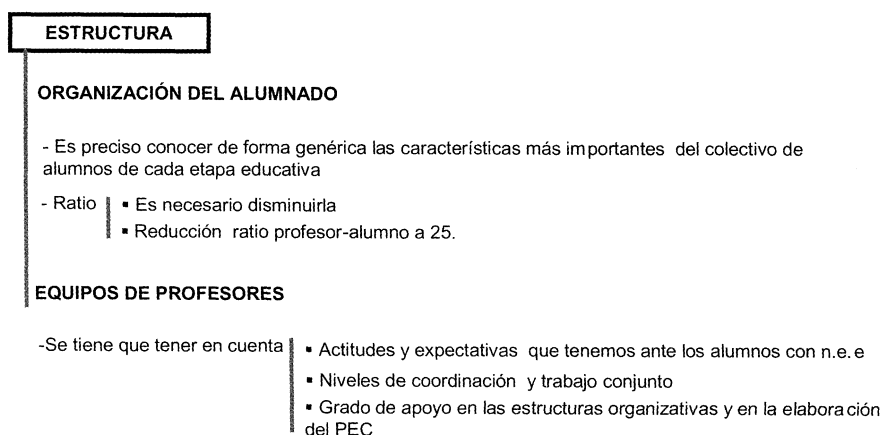


Gráfico 11. Estructura

En cuanto a los equipos de profesores, hay que tener en cuenta las actitudes y expectativas que éstos poseen ante los alumnos con n.e.e. y su grado de apoyo en las estructuras organizativas y en la elaboración del PEC mediante un trabajo conjunto.

La **función** se refiere a cada una de las actividades que cada uno de los elementos personales (señalados en la dimensión referida a la estructura) tienen que desarrollar y, en concreto, el equipo de profesores. Para desarrollarse de una forma coherente cada

una de estas actividades organizan en determinados documentos: proyectos y programas del centro educativo. Entre ellos, el proyecto educativo de centro (PEC) (Gráfico 12), el proyecto curricular de centro (PCC) (Gráfico 13), las programaciones de aula (Gráfico 14), las adaptaciones curriculares (Gráfico 15) y las medidas de refuerzo educativo (Gráfico 16).

El **PEC** es el primer nivel de concreción elaborado por la Administración educativa. Este nivel es prescriptivo³.

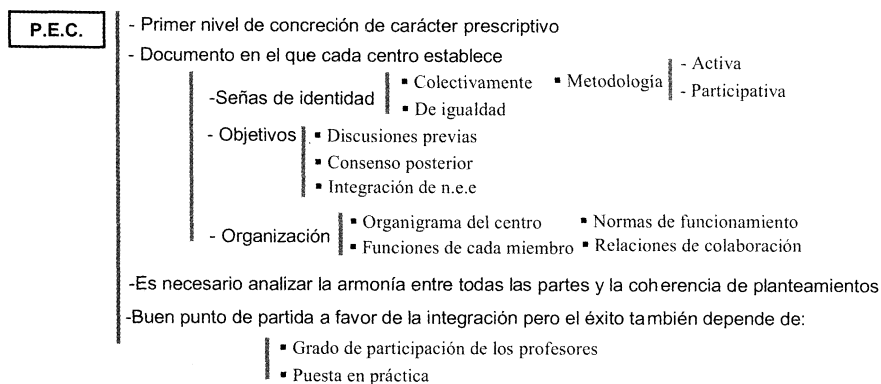


Gráfico 12. Proyecto educativo de centro

Es el documento, a través del cual, cada centro en función de su realidad concreta establece sus señas de identidad, formula sus propósitos y objetivos generales que pretende conseguir y establece la estructura organizativa del centro. Se formularán de forma clara y concisa los aspectos fundamentales con los que se identifica el centro y que comparte toda la comunidad educativa. Serán de carácter colectivo y en su elaboración participarán de forma activa padres, profesores y alumnos, reflexionando sobre las principales opciones que se consideran básicas para el conjunto del alumnado, en coherencia con los valores de la Constitución y de la LODE, y que se concre-

tan posteriormente en la LOGSE (art. 2º). También se establecerá la efectiva igualdad entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas, el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico, así como el fomento de los hábitos de comportamiento democrático.

La metodología ha de ser activa y que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el PEC también se tienen que incluir los fines generales y objetivos que persigue el centro establecidos a partir de discusiones

3. Prescriptivo: de obligado cumplimiento para todo el ámbito de su influencia y, por lo tanto, es el marco común con el que tienen que trabajar todos los centros educativos de esa zona geográfica.

previas y posterior consenso, expresando altas expectativas sobre el rendimiento del propio centro. La integración de los alumnos con N.E.E. ha de ser uno de los ejes vertebradores de los mismos y han de estar acordes a las necesidades de sus alumnos en beneficio no sólo de la integración sino de la calidad de la enseñanza para todos.

Finalmente, se determinará la organización a partir del organigrama del centro y las funciones de cada miembro, por lo que debemos ser conscientes de que si vamos a trabajar con niños con n.e.e.e habrá que estar atentos para que no se solapen las funciones. La plantilla puede aumentar, bien de forma permanente o itinerante, y garantizar una coherencia en las actuaciones que se realicen. Se especifican a continuación las principales normas de funcionamiento del centro:

- Se establecerán, con carácter general, las relaciones de colaboración entre los distintos colectivos que intervienen en la educación. Por ello, el Proyecto Educativo debe incorporar también las líneas básicas que regirán el papel de los padres en el proceso educativo, así como las conexiones que se establecerán con otras instituciones de la comunidad. La escuela debe estar abierta al entorno, y los recursos que ella puede ofrecer, así como los que puede

recibir del resto de la comunidad, deben establecerse en el Proyecto Educativo.

- Es necesario analizar la armonía entre todas las partes y la coherencia de planteamientos.
- La existencia de un buen P.E.C. es un buen punto de partida para los centros que estén llevando a cabo integración. El éxito depende de la calidad de este proyecto, del grado de participación de los profesores en el mismo y de su puesta en práctica.

El **proyecto curricular** es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una etapa educativa establece a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que se van a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

Así, los propósitos o finalidades que se hayan definido en el PEC irán tomando cuerpo de manera peculiar en cada etapa a través de los acuerdos sobre estrategias didácticas a las que se llegue en los correspondientes Proyectos Curriculares. El claustro de profesores en su totalidad es el responsable de la aprobación de los proyectos curriculares de cada etapa. Este da paso a otro nivel de concreción: las programaciones de aula.

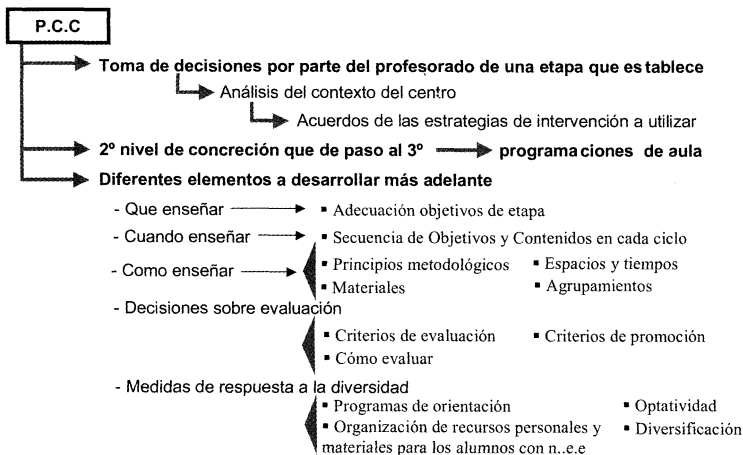


Gráfico 13. Proyecto curricular de centro

Con respecto a los alumnos con n.e.e., el proyecto curricular, debe tener en consideración los siguientes aspectos:

- Análisis del contexto sociocultural: influencia que tienen los factores físico - ambientales, socio - económicos y culturales en la génesis y / o mantenimiento de las dificultades de aprendizaje de los alumnos del centro.
- Tipo de n.e.e. más frecuentes en el centro: analizarlas supone obtener una información general sobre los intereses, motivaciones, hábitos, actitudes, aprendizajes, comportamientos, problemas emocionales..., de los alumnos de la etapa educativa en cuestión. Se trata de identificar aquellas regularidades que priman en los alumnos para que sus n.e.e. puedan ser contempladas en el proyecto. Con ello se estará en mejores condiciones de prever los recursos específicos que serán fundamentales para atender a sus necesidades educativas.
- Características del equipo docente: deben tenerse en cuenta las actitudes y expectativas ante los alumnos con n.e.e., el grado de coordinación presente, el grado de implicación en el centro y en sus estructuras organizativas, la implicación de los profesionales de apoyo y el nivel de formación en el tratamiento de n.e.e.
- Características de los recursos materiales y espaciales; atender a las n.e.e. requiere de un soporte de recursos materiales y espaciales de centro en lo referido a materiales y a espacios. En cuanto a los materiales, el equipo docente debe tomar decisiones con respecto a la selección de materiales y recursos didácticos que los alumnos con n.e.e. van a necesitar. Algunos principios de calidad para ello son:
 - Que los materiales seleccionados para los alumnos con n.e.e. puedan ser válidos para el resto de los alumnos.

- Seleccionar material específico para el colectivo de alumnos con n.e.e.
- Realizar adaptaciones del material para los alumnos con n.e.e. según unos criterios previamente establecidos.
- Crear una comisión de adaptación de materiales.

En cuanto a los espacios, supone tomar decisiones sobre la distribución del espacio, la organización del mismo y su temporalización en lo referido al horario general del centro. Todo ello repercute en los alumnos con n.e.e. Algunas sugerencias que facilitan una organización de calidad son:

- Proponer modificaciones arquitectónicas para garantizar el acceso al centro, la movilidad y autonomía.
 - Instalar indicadores por el centro para facilitar la localización de los espacios y la orientación de los alumnos.
 - Distribución de espacios para los diferentes grupos en función de las características físico-ambientales de los alumnos destinatarios.
 - Determinar qué espacios del centro se van a destinar a realizar actividades de apoyo fuera del aula.
 - Distribución horaria de los profesionales de apoyo a los alumnos que precisan una atención directa.
- Análisis del currículum oficial: para lograr la mayor adaptación posible del currículum oficial a las n.e.e. planteadas en el centro debe analizarse si los objetivos generales de etapa y contenidos propuestos por la Administración educativa son suficientes o recogen adecuadamente las necesidades de los alumnos y la realidad del contexto sociocultural del centro. De este estudio se derivará la conveniencia de introducir modificaciones (ampliar, matizar, eliminar o priorizar) en los objetivos y en los contenidos curriculares.

De la misma forma se analizarán los criterios metodológicos, estrategias didácticas

y criterios de evaluación para que puedan adaptarse a los alumnos y propicien una mayor integración.

- Decisiones de carácter metodológico: el aprendizaje significativo propuesto en el Diseño Curricular es extensible a todos los alumnos. Los alumnos con n.e.e. necesitarán de modificaciones metodológicas que amplíen la ayuda teniendo como referente que deben acceder al aprendizaje a través de la mediación del profesor, de la interacción con los compañeros, de la participación, evitándose una metodología de carácter mecánico. Los aspectos metodológicos que deben tenerse en cuenta son:

- Favorecer la comunicación e interacción (alumnos-profesor-compañeros...).
- Incorporación de los profesionales de apoyo.
- Variedad en los procedimientos y estrategias de instrucción.
- Desarrollo de los procesos de generalización de los aprendizajes.
- Funcionalidad de los aprendizajes.

- Decisiones sobre métodos y técnicas para el aprendizaje lectoescritor-oral, sistemas de comunicación complementario.

- Agrupamientos: en la selección de los grupos y su adscripción a los diferentes ciclos deben considerarse los siguientes criterios para una integración de calidad:

- Condiciones específicas del déficit.
- Competencia del alumno.
- Estilo de aprendizaje.
- Expectativas de progreso.
- Edad cronológica.
- Flexibilización de la organización.

- Criterios de promoción: los criterios de promoción de los alumnos al ciclo siguiente, se deben tomar individualmente, en función de cada caso, se ha de tener en cuenta el grado de madurez y de dominio de las técnicas instrumentales y se han de determinar qué aprendizajes son básicos en cada ciclo para seguir progresando en el aprendizaje.

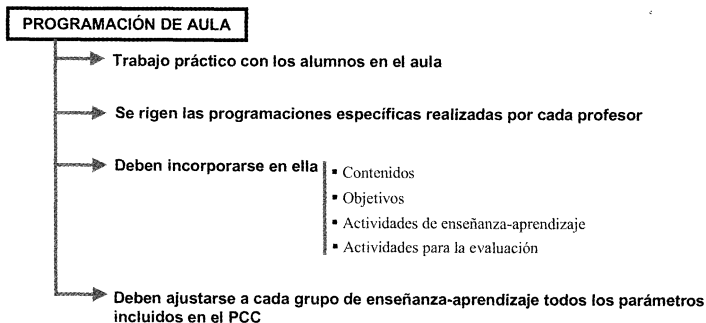


Gráfico 14. Programación de aula

El tercer nivel de concreción consiste en el trabajo práctico con los alumnos en el aula teniendo en cuenta las programaciones específicas realizadas por cada profesor.

La **programación** es el conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas

para las áreas de cada ciclo educativo y cada una de ellas se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje completo. En ella deben establecerse los contenidos, objetivos, actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades para la evaluación.

En este nivel de mayor concreción curricular, deben ajustarse a cada grupo de enseñanza-aprendizaje todos los parámetros incluidos en el proyecto curricular. Las pautas, para ello son:

1. Determinar cuáles son las características de los alumnos del aula.
2. Determinar cuáles son las características del reflexión / autoevaluación sobre la propia acción educativa.
3. Características físicas y de los recursos didácticos y materiales del aula.
4. Qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar
5. Materiales.
6. Espacios y tiempos.
7. Agrupamientos
8. Profesorado.

La inclusión de todos estos aspectos desde la programación de aula es el paso previo para poder llegar posteriormente a otro nivel de mayor concreción que son las adaptaciones curriculares individualizadas.

En ocasiones, las n.e.e. de algunos alumnos requieren la adopción de una serie de actuaciones, tanto de carácter pedagógico-curricular y organizativo como relativas a la utilización de recursos específicos, que difieren de las habituales. En 1995, la Orden del 6 de Octubre por la que se regulan las **adaptaciones del currículo** en las enseñanzas de régimen general establece que el currículo podrá ser modificado en todos sus elementos para dar respuesta a las diferentes n.e.e. de los alumnos. En esta disposición se establecen como medidas de atención de la diversidad:

- Las medidas de refuerzo educativo.
- Las adaptaciones curriculares.

A través de la evaluación propuesta en esta disposición, se harán las adaptaciones curriculares necesarias para un correcto desarrollo del alumno y cara a una mayor integración del mismo, siempre teniendo en cuenta,

de acuerdo con Marchesi (1990), qué será mejor para dicho niño, no sólo realizando la evaluación en función de sus características individuales (del trastorno en concreto) sino que ahora también se han de tener en cuenta las características del entorno, de la familia... y no diagnosticar el trastorno simplemente, sino que se pondrá solución a estos niños como personas, garantizando su integración en un centro educativo ordinario, para su normal desarrollo.

Se entiende por adaptaciones curriculares las modificaciones de uno o más elementos prescriptivos del currículum, como son los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, para atender las n.e.e. de un alumno motivadas por una determinada dificultad personal como por sus capacidades excepcionales.

Para que las AC sean de calidad, hay que revisarlas, como mínimo, una vez al año, es necesario aplicarlas en el propio aula y para que funcionen tienen que ir más allá de lo que es una aula individual y sobre todo más allá de un aula de educación especial.

Podemos encontrar una buena respuesta en las AC siempre que afecten a todo el centro y estén presentes en los diferentes niveles de concreción curricular. Por ello, la respuesta a las n.e.e. no hay que buscarla fuera del currículum ordinario sino que habrá que determinar los ajustes o adaptaciones necesarias en éste. Una vez que se hayan llevado a cabo determinadas AC, algunas de ellas, con el tiempo, se pueden ir incorporando a las programaciones de aula o PC de etapa. En ellas tienen que colaborar todos los profesionales dentro de sus posibilidades aportando todas las experiencias posibles, no obstante, el gran peso de las AC lo tiene que llevar el profesor – tutor porque supone que es una estrategia del currículum que se tiene que aplicar en el aula.

El **refuerzo educativo** es una medida ordinaria de atención a la diversidad que afecta a

los elementos no prescriptivos del currículum, es decir, a la secuencia de contenidos, formas e instrumentos de evaluación, organización del aula, agrupamientos de alumnos y a todo aquello incluido dentro del ámbito de la metodología (Gráfico 15). No es de obligado cumplimiento, que pase por inspección, pero para que las medidas de refuerzo educativo sean de

calidad es necesario aplicarlo en el propio aula. Antes de plantear una ACI hay que plantear la posibilidad de un refuerzo educativo y ver qué elementos podemos modificar sin modificar los objetivos de enseñanza, haciéndose una adaptación progresiva modificando simplemente la evaluación, metodología, organización, contenidos, objetivos.

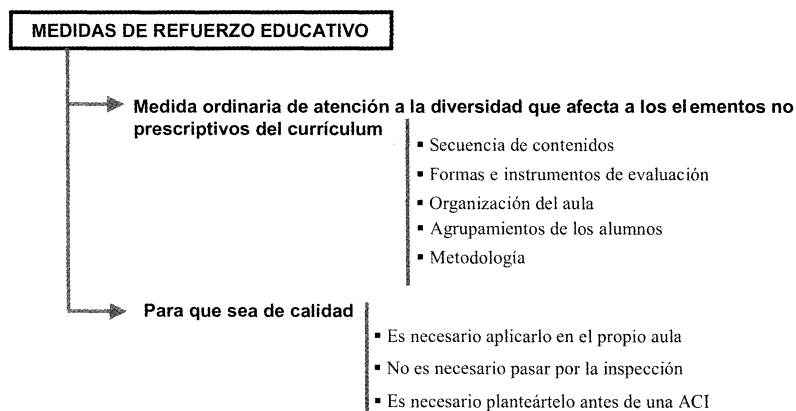


Gráfico 15. Refuerzo educativo

Los programas de funcionamiento interno son las funciones más importantes en relación

con la calidad de la enseñanza con fuertes medidas de atención a la diversidad (Gráfico 16).

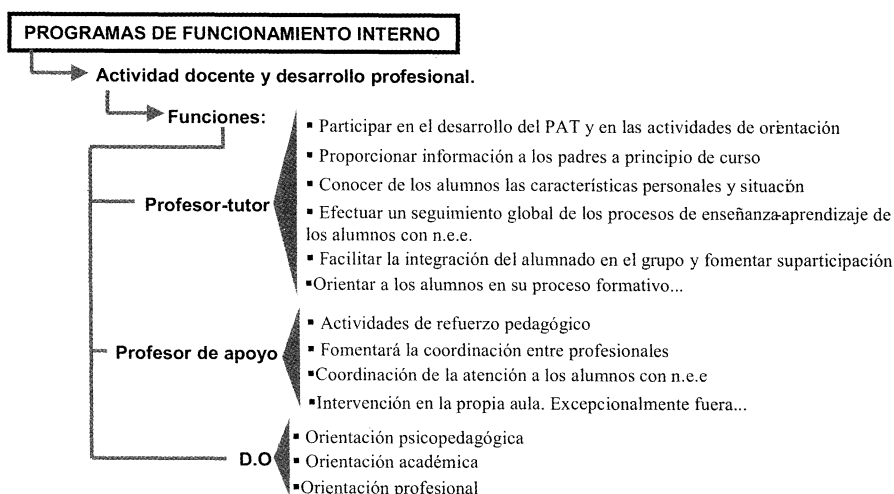


Gráfico 16. Funciones de la actividad docente y desarrollo profesional.

Cada *maestro-tutor*, además de sus tareas docentes específicas, realizará, cuando menos, las siguientes funciones:

- conocer las características personales de cada alumno, así como aspectos de la situación familiar y escolar,
- efectuar un seguimiento global de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos para detectar dificultades y necesidades especiales,
- coordinar las adaptaciones curriculares especiales,
- facilitar la integración del alumnado en el grupo,
- orientar a los alumnos en su proceso formativo,
- organizar y presidir las sesiones de evaluación,
- coordinar el proceso de evaluación y adoptar la decisión que proceda referente a la promoción de los alumnos de ciclo,
- orientar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar ante el resto de profesores, alumnado y equipo directivo, y
- cubrir la falta de asistencia o puntualidad de los alumnos.

El *profesor de apoyo* desarrollará las actividades de refuerzo pedagógico previstas en el programa individual de cada alumno, y fomentará la máxima coordinación entre los profesores de las unidades de integración, resto del claustro, y del equipo psicopedagógico correspondiente.

La intervención del profesor será en la propia aula. Excepcionalmente, y en función de las necesidades del alumnado y de las adaptaciones curriculares se podrán realizar intervenciones diferenciadas, debidamente temporalizadas fuera de ella.

Las funciones del profesor de apoyo estarán vinculadas al currículo escolar y las podrá desarrollar según aquellas modalidades de agrupamiento que mejor se adapten a las N.E.E. de los alumnos y en armonía con la

propuesta curricular del centro. La intervención psicopedagógica será lo más normalizada posible en lo referido al entorno en donde se lleve a cabo y en cuanto al tiempo empleado fuera del aula, debe de ser la imprescindible.

Con respecto al *profesor-tutor*:

- la observación sistemática en el medio natural, con objeto de identificar las n.e.e. de los alumnos,
- la orientación en relación con las adaptaciones metodológicas y organizativas del aula, así como también con los materiales didácticos y recursos personales adecuados,
- la elaboración de materiales específicos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y
- la evaluación y promoción de los alumnos que incluye la decisión sobre la conveniencia de retirada o modificación de los servicios específicos.

Actualmente, y tras el Decreto 120/1998 del 23 de Abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional, de la Orden del 24 de Julio de 1998, por el que se establece la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en nuestra comunidad autónoma, los servicios de orientación se configuran como:

- servicios internos: mediante los departamentos de orientación en los centros docentes de enseñanza de régimen general,
- servicios externos, mediante los equipos de orientación específicos de ámbito provincial,

Se crean en los institutos de educación secundaria, en los centros públicos integrados, en los colegios de educación infantil y primaria y en los colegios de educación primaria así como en los centros específicos de educación de adultos.

Los departamentos de orientación desarrollarán sus funciones en aquellos ámbitos relacionados con la orientación psicopedagógica,

académica y profesional, y tendrán, entre otras, las siguientes competencias:

- valorar las necesidades educativas, en el ámbito de la orientación y diseñar, desarrollar y evaluar programas específicos de intervención,
- elaborar las propuestas del plan de orientación académica y profesional, y del plan de acción tutorial,
- diseñar acciones encaminadas a la atención temprana y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje derivadas tanto de condiciones desfavorables como de altas capacidades que presenten los alumnos,
- favorecer el proceso de maduración vocacional orientando y asesorando al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales, así como las ofertas de su contorno en los institutos donde se imparta formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones o instituciones, y

- todas aquellas otras funciones que la Administración educativa les pudiese encomendar en el ámbito de sus funciones.

Otro de los aspectos a tener en cuenta, de tal forma que es necesario potenciarlo fuertemente, es un clima escolar positivo, como reflejamos en el gráfico 17. Con ello nos referimos a que desde el centro educativo se debe llevar a cabo un ejercicio pedagógico no solamente en el tratamiento de la indisciplina a fin de fomentar los valores vividos en el centro y confianza en el éxito, partiendo de un sistema disciplinar en donde se desarrollen óptimamente el orden y el respeto mutuo y se establezcan relaciones humanas del centro y con los demás; sino que es necesario en el caso que nos ocupa, de crear un clima apropiado a la integración de alumnos con n.e.e. Para ello se necesita fomentar la participación de los padres, profesores y alumnos en la vida del centro, estableciendo lazos de comunicación que favorezcan el orden, el respeto mutuo y la aceptación a la diversidad.

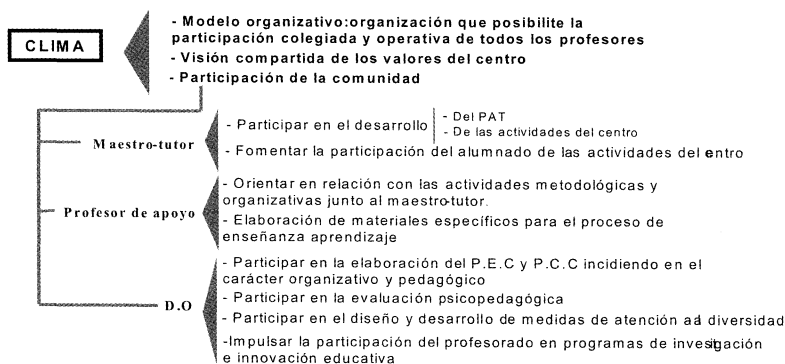


Gráfico 17. Clima Institucional

La condición más importante para que la integración sea posible y exitosa es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular, tenga una actitud favorable.

El tema de las actitudes tienen una gran trascendencia en el éxito de la integración, las actitudes están muy relacionadas con la filosofía de los profesores y, por lo tanto, se plas-

ma en el PEC y el estilo de enseñanza que desarrollan.

En lo que se refiere al ámbito concreto de la escuela, es especialmente importante que los centros inicien la integración llevando a cabo debates en profundidad que les permitan llegar a mayor acuerdo posible y que les faciliten solucionar los conflictos que puedan

surgir. Un alto nivel de acuerdo consensuado es una de las claves para el éxito de la integración.

Por otra parte, es muy importante el sistema de comunicación existente entre los diferentes implicados en el centro educativo, tal como reflejamos en el gráfico 17. Son muy importantes las siguientes:

Profesor tutor:

- proporcionar, al principio del curso, a los alumnos y a los padres, información,
- informar al equipo de profesores de las características del alumnado,
- mantener audiencia con los padres o tutores legales, e

- informar a los alumnos, los padres y los profesores de todo aquello que les afecte en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.

Departamento de Orientación:

- facilitar al alumnado el apoyo y el asesoramiento necesarios para enfrentar los momentos escolares más decisivos o de mayor dificultad.

Equipos de atención temprana:

- asesorar a los equipos docentes en todos aquellos aspectos psicopedagógicos y organizativos que afecten el buen funcionamiento del centro y que favorezcan la integración de niños con n.e.e.

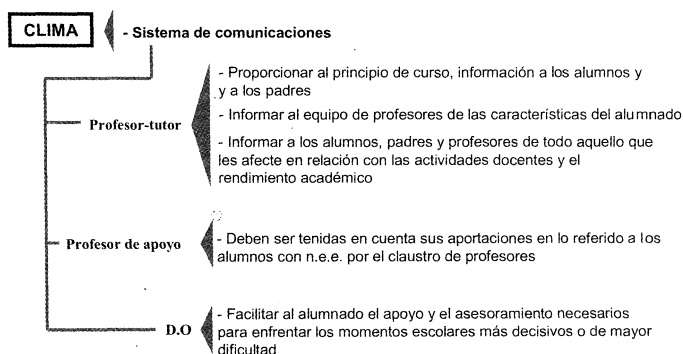


Gráfico 16: Sistema de comunicaciones

Al igual que el sistema de comunicaciones, es muy importante el sistema de relaciones (Gráfico 18).

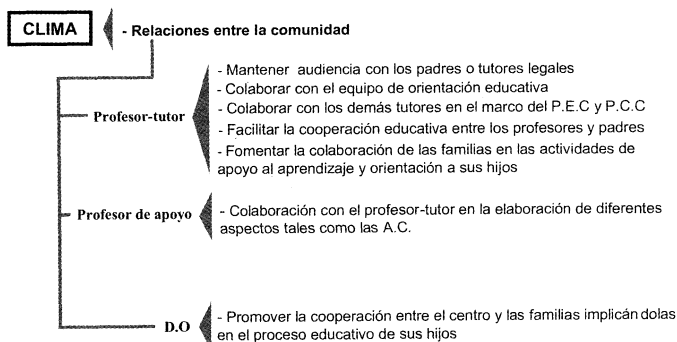


Gráfico 18. Sistema de relaciones

La adecuada atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos requiere un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo: entre los profesores y profesores y especialistas, entre profesores y padres y entre los propios alumnos,

lucrados en el proceso educativo: entre los profesores y profesores y especialistas, entre profesores y padres y entre los propios alumnos,

buscando soluciones entre ellos y realizando aportaciones desde perspectivas diferentes y complementarias para atender adecuadamente las necesidades de todos los alumnos.

Es también fundamental para el éxito de la integración, el trabajo colaborativo con los padres, que han de participar en las actividades de la escuela, en la evaluación y en la planificación del currículo más adecuado para el niño, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos. Esta participación es especialmente importante en la primera infancia.

La colaboración entre los distintos servicios que intervienen psicopedagógicamente en la escuela va a ser fundamental con el fin de rentabilizar recursos y asegurar la colaboración en las siguientes tareas:

- prevención y detección de alumnos con n.e.e.,
- propuestas de escolarización de alumnos con n.e.e.,
- intercambio de experiencias, elaboración de programas y materiales, e
- intervenciones relacionadas con alumnos que presentan determinadas minusvalías cuya especificidad reclama el asesoramiento especializado de algún equipo específico.

La confluencia en los centros educativos de diferentes servicios de apoyo hace necesaria la adopción de medidas que aseguren un conocimiento recíproco de actuaciones y una línea de intervención coincidente que dé sentido de complementariedad a sus respectivas intervenciones. Esto, se debe traducir en actuaciones de colaboración que no supongan duplicar esfuerzos o superposición de roles y actuaciones, así como en no dejar necesidades ni demandas sin respuestas. Por otra parte, la complementariedad requiere también que no haya contradicciones o incoherencias entre los distintos equipos que atienden en un mismo centro o caso y que se consensuen y coordinen las actuaciones que lleva a cabo cada uno de ellos. En consecuen-

cia, todos los equipos y profesionales deben estar en todo momento informados de las actuaciones y tareas que realizan cada uno de ellos.

Profesor tutor:

- colaborar con el equipo de orientación educativa,
- colaborar con los demás tutores en el marco de los proyectos educativos y curricular del centro,
- facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos,
- fomentar la colaboración de las familias en las actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.

Profesor de apoyo:

- coordinar la atención a los alumnos con n.e.e.,
- colaborar en la elaboración conjunta de las adaptaciones curriculares,
- trabajar coordinadamente con el departamento de orientación a efectos de armonizar la respuesta educativa global del centro con respecto a la intervención específica de los alumnos,
- colaborar con el profesor tutor en el proceso de información y comunicación con los padres de los alumnos con n.e.e.

Departamento de Orientación:

- coordinar al profesorado y ofrecerles soporte técnico para el desarrollo de los planes educativos, y
- promover la cooperación entre el centro y las familias, implicándolas en el proceso educativos de sus hijos.

Apoyos externos:

- colaborar, como técnicos educativos, en las diferentes actuaciones encaminadas a la prevención y atención temprana,
- colaborar con los departamentos de orientación en la evaluación psicopedagógica del alumnado, cuando sea necesaria la intervención de un profesional externo al centro, y participar, si es el caso, en el dictamen de escolarización,

- colaborar con los departamentos de orientación de los centros en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención relativos a la orientación profesional, a la modificación de conducta, a la salud,...
- asesorar y colaborar con las familias sobre el tipo de intervención que deben seguir con sus hijos, y
- establecer diferentes canales de comunicación que permitan la colaboración, en el ámbito de sus competencias, con los diferentes agentes de la comunidad educativa, así como con otros servicios o instituciones que posibiliten actuaciones conjuntas.

Equipos de atención temprana:

- colaborar en los procesos de elaboración, aplicación, evaluación y, en su caso, revisión de proyectos curriculares que contemplen la diversidad de los alumnos,
- procurar la colaboración con aquellos organismos e instituciones que prestan atención a la infancia con objeto de proyectar actuaciones conjuntas encaminadas a la prevención y detección temprana del alumno con n.e.e. (centro base del INSERSO, centros de orientación familiar del INSALUD, consejerías de salud y bienestar social,...),
- colaborar con los centros de profesores y otras instituciones en actividades de formación de profesionales de escuelas de educación infantil y de padres, y
- mantener una adecuada coordinación y estrecha colaboración con los equipos específicos, dada la trascendencia que la intervención temprana tiene para el posterior desarrollo de los niños, particularmente de los que presentan n.e.e. asimismo mantendrán una coordinación estable con los equipos que intervengan en el mismo sector, con objeto de conocer e intercambiar información sobre los respectivos planes de trabajo.

Este carácter de coordinación debe reflejarse en el hecho de que cuando se demanda ayuda de un equipo específico, no se traspasa

su responsabilidad a éste, sino que pone en marcha un trabajo en colaboración que debe permitir una actuación futura más autónoma frente a casos semejantes. En este sentido es importante señalar que los equipos específicos no son los únicos responsables de los alumnos con un determinado tipo de déficit, sino que debe existir corresponsabilización en aquellos casos que requieran actuaciones conjuntas.

En general, los maestros tutores pueden contribuir a la participación de madres y padres de los alumnos en la educación de estos a través de entrevistas y reuniones con ellos.

Las entrevistas tienen un carácter más personal se refiere a un alumno en concreto e, idealmente, han de tener lugar también con el padre y no sólo, como suele suceder, con la madre.

Las reuniones se realizan con un grupo de padres y madres a propósito de todos o algunos de los alumnos de clase, o son también las reuniones más generales de madres y padres de alumnos.

Evidentemente también es necesario planificar, organizar y convocar las reuniones con una serie de requisitos a tener en cuenta: horarios asequibles, preparación del espacio, contenido, metodología, etc., teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden y el tamaño del grupo.

Es fundamental en todas las reuniones asegurar un clima de cordialidad. Las reuniones y las entrevistas tienen como finalidad conseguir la cooperación de los padres en la educación. Para esta cooperación es preciso, por un lado, intercambiar información en las dos direcciones: de los profesores a los padres y de éstos a aquéllos. Por otra parte una de las formas más completas de cooperación de las madres y padres con la escuela es su participación en actividades educativas.

Finalmente, como ya habíamos explicado y tal y como se refleja en el gráfico 19, la fina-

lidad fundamental es conseguir a través de la educación lo más ampliamente posible, aproximar a todos los alumnos a disfrutar de los mismos derechos y oportunidades y por ello aquí juega un papel fundamental la participación de los diversos componentes del centro educativo, por ello destacamos los siguientes:

Profesor tutor:

- participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de formación y
- fomentar la participación del alumnado en las actividades del centro.

Profesor de apoyo:

- con respecto al ciclo y al claustro de profesores, las decisiones metodológicas y organizativas adoptadas por el equipo de ciclo y el claustro de profesores deben tener en cuenta las aportaciones del profesor de apoyo en todo lo referido a los alumnos con N.E.E.

Departamento de Orientación:

- participar en la elaboración de los proyectos educativos y curricular del centro, incidiendo en los criterios de carácter organizativo y pedagógico para la atención al alumnado con n.e.e.,
- participar en la evaluación psicopedagógica y en el diseño y desarrollo de medidas de atención a la diversidad.

La familia y escuela tienen que ser interactivas, los efectos de la cooperación serán siempre positivos. Los padres deben estar implicados en la identificación de las n.e.e., en la toma de decisiones, objetivos, evaluación, terminación o continuación de los servicios, criterios de promoción. Hay que ayudarles, a que comprendan y acepten la realidad presente y futura de sus hijos. Al mismo tiempo, ellos nos aportan información acerca del niño y su medio.

El hecho de tener un hijo con alguna dificultad en su desarrollo, no debe suponer para los padres recibir un trato muy distinto al de los

otros padres, intentando que participen siguiendo los cauces establecidos para todas las familias. Por otra parte, probablemente haya que adaptar algunos de los contenidos de las distintas actividades, por ejemplo, en una entrevista inicial con la familia de un niño que presenta dificultades de tipo motriz se deberá recabar más datos que con la generalidad de los niños sobre las posturas que le resultan cómodas y las que hay que evitar, las formas de desplazamiento, las ayudas que hay que brindarle.

Creemos que la participación de los padres, como muchas otras, es una tarea del equipo de maestros. Difícilmente puede tratarse de un compromiso sólo personal. La línea debe ser común, consensuada desde el PEC. Esto supone decisiones sobre qué tipo de actividades desarrollar con los padres, qué tiempos dedicar, qué instrumentos utilizar,...

En cuanto a los niños que presentan n.e.e. va a ser necesario el trabajo de varios profesionales alrededor del niño y de su familia, siendo importante coordinar y esclarecer la función de cada uno respecto a la familia, de cara a una colaboración más eficaz.

A nivel general hay dos grandes ámbitos de participación de las familias: participación en el proceso educativo de sus hijos y control y gestión del centro.

En cuanto a la participación en el control y gestión del centro, el trabajo coordinado y compartido, la convivencia entre los miembros del equipo docente, la asunción y reparto de responsabilidades dentro de la institución educativa son factores decisivos y determinantes de la calidad que ofrecen los centros educativos.

De los representantes que les corresponda a los padres, uno será propuesto por la asociación de padres más representativa, los otros serán elegidos por votación ante la mesa electoral por los padres, madres o tutores. Para ello las principales representaciones serán a través del consejo escolar y de las APAs.

3.4. Producto

Bajo este epígrafe se intenta determinar el grado en se ha logrado una atención de calidad a la diversidad. Se trata de valorar hasta qué grado el desarrollo organizacional del centro en todas las dimensiones hasta aquí descritas y en todos sus aspectos se han logrado con altas cotas de satisfacción por parte de los clientes. Considerados estos como los que reciben la atención propiamente dicha, como los padres o, la sociedad. En qué medida la disposición de medios económicos, materiales y personales han logrado los objetivos propuestos en los diferentes proyectos educativos.

Se trata de valorar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo del alumnado, el desarrollo profesional del profesorado, profesionales... implicados en los procesos críticos de aprendizaje.

Se trata de valorar la reputación del centro educativo respecto a la sociedad en general y a la administración en particular.

4. REFLEXIONES EN TORNO A LA PROPUESTA DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:

Cuando hablamos de diversidad no nos referimos exclusivamente a capacidades sino que incluimos también los intereses, las expectativas, la formación inicial, los estilos de aprendizaje, la procedencia socio cultural, los estímulos y ayudas de fuera del centro, la personalidad, y dentro de ésta el autoconcepto y muchas otras características del alumnado.

A la hora de diseñar el PEC de atención a la diversidad, cada centro debe tener una respuesta propia, dentro de un marco general y de conjunto porque son diferentes los contextos socioeducativos, las necesidades individuales y los recursos materiales y humanos con los que se cuenta en cada caso y, por lo tanto, no hay recetas únicas y válidas para todos.

La LOGSE ha establecido una serie de normas de actuación destinadas a que la atención a la diversidad de nuestros alumnos

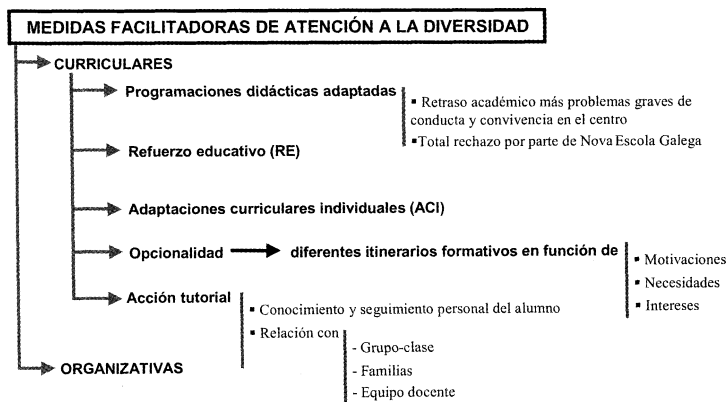


Gráfico 20. Medidas curriculares de atención a la diversidad

sea tenida en cuenta y podamos actuar de una manera eficaz, según los principios de normalización y personalización que debe tener nuestra práctica educativa. Por ello se debe partir de un currículum abierto y flexible que contemple una optatividad creciente y de un PCC donde se realicen las adaptaciones pertinentes del currículum estableci-

do por la administración educativa a las características y necesidades concretas del alumnado y de las programaciones de aula en función de los diferentes niveles de concreción curricular.

Para dar una respuesta a la diversidad es importante la renovación pedagógica que per-

mita atender a la heterogeneidad dentro de las aulas. Esto no se puede hacer dentro de una práctica de libro de texto. Es importante la renovación organizativa en donde no podemos formular módulos docentes de una hora, sino que no se debería fragmentar tanto la enseñanza. Se debería, por otra parte, entender la diversidad como una tarea que no es sólo de la persona más vinculada en ella sino que es una tarea de todos. Finalmente, es muy importante saber coordinar la educación primaria con la secundaria.

En el plan de atención a la diversidad deberán constar cuando menos dos tipos de medidas, las curriculares y las organizativas. Las medidas curriculares se refieren a:

- Programas didácticos adaptados: medida extraordinaria de atención a la diversidad que va dirigida exclusivamente a la atención al alumnado en el que confluyen además de un retraso académico generalizado, problemas graves de conducta y convivencia en el centro.

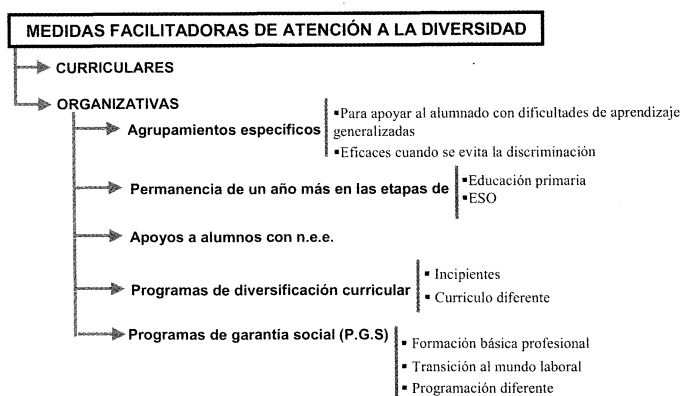


Gráfico 21. Medidas organizativas de atención a la diversidad.

- Refuerzo educativo.
- Adaptación curricular individualizada.
- Opcionalidad: junto con las materias obligatorias de la ESO, darán lugar a itinerarios formativos diferentes y posibilitará que el alumnado opte por ellos en función de sus intereses, motivaciones y necesidades.
- Acción tutorial: se debe llevar a cabo un seguimiento personal del alumno en relación con el grupo-clase, las familias y el equipo docente.

Las medidas organizativas, (Gráfico 21), se refieren a:

- Agrupamientos específicos: para apoyar al alumnado con dificultades de aprendizaje generalizadas.
- Permanencia de un año más en las etapas de educación primaria y secundaria.

- Apoyos a los alumnos con n.e.e.
- Programas de diversificación curricular: medidas excepcionales que consisten en adaptar globalmente el currículo de ESO a las necesidades de determinados alumnos con una organización diferente a la establecida con carácter general y que deben atender a las capacidades recogidas en los objetivos generales de etapa y los contenidos esenciales del conjunto de las áreas. Todo esto con el fin de que el alumnado que participa en estos programas pueda alcanzar los objetivos generales y obtener el título de graduado en secundaria. Por lo tanto sabemos que los PDC implican una organización del currículo diferente y que son programas incipientes y que en muchos centros se están elaborando todavía ahora.
- Programas de garantía social: son una oferta formativa dirigida a los alumnos que no

alcanzaron las enseñanzas de régimen obligatorio o de los que existen razones fundadas para pensar que no van a ser alcanzadas y que en consecuencia no pueden incorporarse de una manera inmediata a las modalidades formativas establecidas con carácter general: bachillerato, módulo formativo de grado medio... La finalidad según la LOGSE en su artículo 23.2 es proporcionar a los alumnos una formación básica y profesional que le permita incorporarse a la vida activa y proseguir estudios (realmente en la práctica están pensados para lo primero).

BIBLIOGRAFÍA.

- AISCOW, M (1995). Necesidades educativas especiales en el aula. Madrid: Narcea.
- BLANCO GUIJARRO, R. (1997). "Integración y posibilidades educativas: un derecho para todos". *Boletín 44*, diciembre 1997 / Proyecto Principal de Educación.
- DE LA ORDEN, A. Y HERNÁNDEZ, M.J. (1989). "Funcionamiento departamental y recursos físicos y materiales en la Universidad". *Revista de Investigación educativa*. Vol.7. Nº 13. Pp.7 – 19.
- DE LA ORDEN, A. (1995) "Evaluación de la organización de centros escolares". *Revista Galega de Psicopedagogía*. Monográfico nº6. Pp. 51 – 66.
- DE MIGUEL, M.; MADRID, V.; NORIEGA, J, Y RODRÍGUEZ, B. (1994). Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes. Barcelona: E.V.
- GINÉ FREIXES, N: Y PARCERISA ARAN, A. (2000). Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C. Y OTROS (1995). Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación. Madrid: Centro de publicaciones. Secretaría general técnica.
- JORBA I BISBAL, J. Y SANMARTÍ, N. (1994). Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continuo. Madrid: M.E.C.
- LÓPEZ SEPÚLVEDA, C. (1988). El refuerzo pedagógico. Madrid: Escuela Española.
- MARCHESI, A. Y OTROS (1990). Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.
- MAYOR Y OTROS (1988). Manual de educación especial. Madrid: Anaya.
- MUÑOZ CADAVID, M.A. (2000). "La observación: una primera aproximación al alumno/a con necesidades educativas en contextos de integración". *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*. Nº4 (vol.5). Año 4º. Pp. 33 – 41.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. Y RÍOS DE DEUS, M.P. (2000). "Indicadores en los ámbitos de enseñanza, investigación y servicios en la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias". *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*. Nº4 (vol.5). Año 4º. pp. 33 – 41.
- NÚÑEZ MAYÁN, T. (1997). "A resposta á diversidade desde o currículo: as adaptacións curriculares e o DAC" en ÍNSUA Y OTROS (1997). Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Ominesia.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1992). "La investigación sobre la eficacia escolar: implicaciones para la integración" en GARCÍA PASTOR, C. (1992). La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos. Salamanca: Amarú.
- WARNOCK, M. (1978). Meeting Special Educational N.e.e.ds. Department of Education and Science. Scottish: Educational Department.
- NORMATIVA LEGAL:
 - Constitución Española de 1978 (BOE, 19-12-1978).
 - Ley 13/1982, de 7 de Abril (BOE, de 30).
 - RD 334/1985, dc 6 de Marzo (BOE, 16-03-85).
 - LOGSE (BOE 4.10.90)