

SECUNDARIA OBLIGATORIA

Los alumnos con
necesidades educativas
especiales



Ministerio de Educación y Ciencia



SECUNDARIA OBLIGATORIA

Los alumnos con
necesidades educativas
especiales



Ministerio de Educación y Ciencia





Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-106-8

I. S. B. N.: 84-369-2285-9

Depósito legal: M-31651-1992

Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En el presente curso escolar 92-93 se inicia el Programa de Integración Escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, que da continuidad al programa iniciado por el Ministerio de Educación y Ciencia hace ocho años y cumple con el compromiso establecido en la Orden Ministerial del 16 de noviembre de 1990 (B. O. E. 20 de noviembre), que regula las condiciones que debían tenerse en cuenta en la implantación de esta nueva fase del Programa de Integración.

En dicha orden ministerial se hacía mención, tanto a las condiciones que debían reunir los centros escolares que voluntariamente quisieran participar, como a aquellas a las que se comprometía la Administración.

El presente documento, que se inscribe en el conjunto de los Materiales para la Reforma que el Ministerio de Educación está difundiendo, tiene por objeto contribuir a satisfacer, en parte, el compromiso adquirido de mejorar la información y formación del profesorado que ha de trabajar en los centros adscritos a dicho programa de integración escolar.

Se trata de un documento de carácter introductorio elaborado por el **Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial** (Subdirección General de Educación Especial). Su objetivo general es intentar facilitar la reflexión del profesorado en torno a su actividad docente y en especial en relación a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que se incorporan a sus centros, haciendo énfasis en el análisis de las necesidades educativas de los alumnos y en las medidas de adaptación del currículo que precisan y no tanto en las limitaciones o minusvalías de aquellos. El documento incorpora también orientaciones básicas e información de recursos necesarios para mejorar la respuesta educativa que precisa este alumnado.

Se trata, sin duda, de una tarea compleja y no exenta de dificultades, pero que al mismo tiempo puede ser el mejor aliciente profesional para una práctica educativa renovada y, en cualquier caso, responde al derecho que **todos** los alumnos tienen a recibir una educación de calidad.



Índice

	<i>Páginas</i>
PARTE PRIMERA:	
LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	7
Capítulo I: El Programa de Integración	9
Alumnos con necesidades educativas especiales	10
El reto de la integración	12
Capítulo II: Los cambios necesarios	17
Estructura y organización	17
Metodología y recursos	18
Evaluación	20
Objetivos y contenidos	21
Capítulo III: Algunas características y necesidades de los alumnos	23
Alumnos con retraso mental	25
Alumnos con deficiencia motora	31
Alumnos sordos	36
Alumnos ciegos y alumnos con deficiencia visual	40
PARTE SEGUNDA:	
RESPUESTA A LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	45
Capítulo IV: La integración como tarea del centro	47

Capítulo V: El currículo y los alumnos con necesidades educativas especiales	51
La respuesta a la diversidad	51
Alternativas de organización del currículo	54
Sugerencias para la elaboración de programas individualizados	58
Capítulo VI: Metodología	67
Criterios generales	67
Metodología y alumnos con necesidades educativas especiales	69
Principios metodológicos	70
Algunas sugerencias	73
Capítulo VII: Evaluación	77
Importancia de la evaluación inicial	78
Adaptaciones en métodos, técnicas, estrategias e instrumentos	81
Promoción	83
Capítulo VIII: Espacios, materiales, tiempos y su organización	87
Espacios físicos	88
Los tiempos: utilización y distribución	91
Recursos materiales	92
Capítulo IX: El apoyo, la acción tutorial y el Departamento de Orientación	99
Características del apoyo	99
¿Quién debe prestar el apoyo?	100
Modalidades de apoyo	106
BIBLIOGRAFÍA	113

Los alumnos con necesidades
educativas especiales en la Educación
Secundaria Obligatoria



Capítulo I.

El programa de integración

La puesta en marcha del Programa de Integración en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (que se inicia en el curso 1992-93 en una serie de centros que, con carácter experimental, están impartiendo el segundo ciclo de la etapa)¹ supone un paso adelante en el esfuerzo emprendido en nuestro sistema educativo por proporcionar a un amplio conjunto de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales la respuesta educativa más adecuada, en situaciones de mayor *normalización*.

Aludir a la normalización, en el ámbito de la educación, es aludir a la necesidad de que estos alumnos y alumnas se beneficien, siempre que sea posible, de los servicios educativos *ordinarios*; es decir, que puedan llevar a cabo su aprendizaje en los centros e institutos de Educación Secundaria Obligatoria en los que se escolarizan todos los alumnos.

Normalización

La escolarización de estos alumnos en centros ordinarios supone un mayor acercamiento de las instituciones educativas al medio en el que habitualmente se desenvuelven (la localidad, el barrio, el grupo de amigos). Ello comporta una serie de ventajas que, por sí mismas, justifican cualquier esfuerzo en este sentido: algunas son puramente "físicas" (acudir a un centro especial puede suponer, para algunos alumnos, desplazarse a un buen número de kilómetros de su localidad, tal vez levantarse mucho más temprano que los otros alumnos, no poder acudir solos, etc.); otras, en cambio, tienen que ver con su adaptación social y con sus relaciones interpersonales (los amigos del barrio pueden ser los mismos amigos del instituto, muchas actividades de aprendizaje tendrán su entorno próximo como referencia, etc.).

¹ Véase Orden Ministerial de 16 de noviembre de 1990 (B. O. E. de 20-XI-1990).

Tal vez sea esta necesidad de mejorar la adaptación social de los alumnos con necesidades educativas especiales y de proporcionarles un conjunto de posibilidades de relación rico y variado, lo que justifica en mayor medida que su escolarización se lleve a cabo en situaciones de integración en los centros ordinarios.

Pero, con ser importante, no es ésta la única razón que puede esgrimirse.

Desde el punto de vista de la respuesta educativa, uno de los principios básicos en los que se fundamenta la actual reforma del sistema educativo es el de la *individualización* de la enseñanza. Según este principio, la tarea primordial de todo centro docente consiste en proporcionar a cada alumno, en función de sus intereses y motivaciones y también en relación con sus capacidades y ritmos de aprendizaje, la respuesta que necesita en cada momento para desarrollar de forma óptima sus capacidades.

El propósito de individualizar la enseñanza conlleva, por tanto, la necesidad de que todos los centros asuman las diferencias individuales de los alumnos, asuman la *diversidad* y planifiquen, a partir de ella, su respuesta educativa.

Esta noción de respuesta a la diversidad que subyace al planteamiento curricular ordinario contribuye a justificar también que muchos alumnos con necesidades educativas especiales tengan cabida en el mismo. Pero supone algo más: de hecho, el propio término de *necesidades educativas especiales* parte directamente de esta idea de diversidad.

Alumnos con necesidades educativas especiales

En efecto, aludir a la diversidad de los alumnos y al ajuste de la respuesta educativa en cada situación concreta implica reconocer que todos los alumnos tienen necesidades educativas y que éstas, que pueden ser coincidentes en muchos casos, también son distintas en muchas ocasiones.

Los alumnos, al enfrentarse a los aprendizajes, lo hacen con arreglo a sus estilos particulares, a su nivel de conocimientos previos, a sus intereses, etc. Como consecuencia de ello, los distintos alumnos

progresan en sus aprendizajes con diferentes ritmos, con estrategias diferentes y también con mayores o menores dificultades.

El planteamiento curricular, a través de las sucesivas concreciones que en cada centro y en cada grupo de aprendizaje deben hacerse, prevé muchas posibilidades de ajuste para responder adecuadamente a estas diferencias y para que los alumnos superen las dificultades que pueden encontrar. Para muchos alumnos, todos estos ajustes resultarán suficientes para progresar en sus aprendizajes: puede decirse que sus necesidades educativas quedarán suficientemente satisfechas.

Sin embargo, a lo largo de toda la escolaridad, y quizá en mayor medida en aquellas etapas en las que los aprendizajes van haciéndose progresivamente más complejos, habrá determinados alumnos que, por razones muy diversas, encontrarán mayores dificultades para acceder a los objetivos y contenidos que se han establecido en el currículo común para todos y que, como consecuencia, tendrán necesidad de otro tipo de ajustes más específicos. Algunos pueden necesitar unos recursos materiales o humanos distintos de los que el centro ofrece a la mayoría; otros precisarán cambios en los propios planteamientos curriculares: cambios que pueden suponer un alejamiento importante de las propuestas que son comunes para el resto.

El término de *necesidades educativas especiales* alude precisamente a estos alumnos. Si bien no se niegan las dificultades que cada uno de ellos puede tener para acceder al currículo (dificultades que habrá que conocer y valorar), el énfasis se pone, en cambio, en lo que necesita para compensarlas y para progresar de acuerdo con sus posibilidades. No es, por tanto, el alumno o alumna quien es *especial*; lo *especial* son algunas condiciones que necesita para llevar a cabo los aprendizajes.

Desde este punto de vista, es conveniente destacar que hablar de alumnos con necesidades educativas especiales supone un importante cambio de perspectiva que descansa en dos ideas básicas:

- No es utilizar un eufemismo para designar a los alumnos llamados hasta ahora “deficientes”.
- Se trata de un término estrictamente *educativo*, que nos remite a la respuesta educativa que algunos alumnos precisan en determinados momentos y situaciones escolares.

Estas dos ideas más generales descansan a su vez en una serie de supuestos que deberían tenerse siempre presentes:

- No todos los alumnos con necesidades educativas especiales tienen un déficit sensorial, motor o intelectual. Algunos pueden presentar necesidades especiales como consecuencia de dificultades o carencias en su entorno familiar y social y también como consecuencia de una historia de aprendizaje desajustada en las etapas anteriores. En muchos casos se dará, seguramente, una combinación de varios de estos factores.
- Incluso en alumnos con una deficiencia similar, las diferencias individuales son muy grandes. Por estas razones, no es válida la estrategia de clasificarlos en función de un déficit determinado, suponiendo que la respuesta que precisan debe ser igual para todos.
- Las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna se ponen de manifiesto cuando se produce su ubicación en un contexto educativo determinado (etapa, ciclo, centro, aula, etc.). No son, por tanto, consustanciales al alumno, sino fruto de la *interacción* de éste y la situación de enseñanza aprendizaje.

Esto no significa que algunas necesidades especiales no puedan ser similares en contextos diferentes, pero sí que las características particulares de cada etapa y de cada centro concreto pueden variar sustancialmente el conjunto de necesidades especiales que un alumno presenta.

- Como consecuencia de todo lo anterior, las necesidades educativas especiales sólo podrán determinarse a través de un proceso de *evaluación individualizada del alumno o alumna y de una evaluación rigurosa del contexto en el que se ubica*.

El reto de la integración

Aceptar esta perspectiva ha supuesto, en nuestro sistema educativo, aceptar a la vez el reto que supone proporcionar a gran parte de estos alumnos la respuesta a sus necesidades en las propias institu-

ciones ordinarias. Tal como se expresaba al principio de estas páginas, el verdadero esfuerzo que el sistema debe realizar no consiste sólo en asumir que las necesidades educativas especiales constituyen un posible "extremo" de un conjunto de necesidades educativas diferentes entre sí, sino en reconocer el derecho de estos alumnos a que la respuesta a sus necesidades especiales se proporcione, siempre que ello sea posible, en los mismos contextos educativos en los que se da para el resto de los alumnos: en los centros ordinarios.

Hacer esto posible en los centros de Secundaria Obligatoria es la importante tarea que en la actualidad se pone en marcha con su incorporación al Programa de Integración. En la mayoría de los casos, la puesta en marcha del programa constituye una experiencia nueva y, como tal, supone un importante reto para los profesores y profesoras de los mismos, que son quienes, en definitiva, habrán de conseguir que se den las condiciones adecuadas para que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan, en esta etapa, la respuesta más ajustada a sus dificultades.

Antes de examinar algunas de estas condiciones que previsiblemente habrán de adecuarse en los centros es importante hacer mención a ciertos "indicadores" que permiten contemplar con cierto optimismo la difícil tarea que se emprende.

Por un lado, cabe referirse a los *antecedentes* con los que cuenta la implantación del Programa de Integración. El más significativo es, desde luego, la experiencia acumulada en la Educación General Básica a lo largo de los últimos años, en los que el Programa de Integración se ha ido poniendo en marcha de manera progresiva a lo largo de todos los cursos, incluidos los últimos del ciclo superior (7.º y 8.º), que corresponderán, en la nueva ordenación, al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. También en las Enseñanzas Medias algunos centros han llevado a cabo experiencias de integración (sobre todo de alumnos sordos o con problemas motores) que han permitido, a muchos profesores y profesoras, adoptar una perspectiva nueva ante las dificultades de aprendizaje de estos alumnos, reconociendo su derecho a la educación en un marco ordinario y normalizador.

En ambos casos, lo más destacable en cuanto a los resultados obtenidos ha sido la evidencia de la viabilidad del Programa y la constatación del apoyo que la sociedad le presta. Además, la evaluación de su implantación en Educación General Básica (véase la bibliografía) ha permitido poner de manifiesto las posibilidades de la

Antecedentes

integración escolar e identificar algunas de las consecuencias más positivas que tiene para los centros, profesores, alumnos y padres.

En efecto, son numerosos los datos que indican que muchos profesores y buena parte de los centros escolares en los que se ha desarrollado el Programa de Integración se organizan de una forma mejor y más flexible, se plantean la búsqueda de nuevas soluciones para resolver los problemas educativos de una forma más eficaz e introducen mecanismos más rigurosos de planificación y de evaluación de sus propias acciones. En definitiva, la participación en el Programa ha contribuido a un mayor desarrollo de procesos de reflexión sobre la práctica y de una mejor profesionalización de la enseñanza, además de una mayor amplitud, diversidad y mejora de la oferta educativa.

Las personas implicadas en la integración escolar han manifestado frecuentemente que, sin carecer de dificultades, es una de las vías más adecuadas, e incluso imprescindibles, para educar a los alumnos en la aceptación y el respeto de las diferencias y en una convivencia mejor.

El mero hecho de que un profesor no renuncie a que un alumno con necesidades especiales alcance los objetivos comunes supone un interés por su parte en buscar estrategias, ayudas y apoyos que lo hagan posible. Pero, además, los resultados obtenidos por los alumnos han confirmado que estas estrategias han sido, en muchas ocasiones, muy adecuadas y rentables: la evaluación ha mostrado una alta proporción de éxitos en lo que respecta a la consecución de los objetivos y al progreso en los aprendizajes, tanto en lo que se refiere a las áreas de carácter más instrumental como a los que afectan a su adaptación al entorno escolar y al establecimiento de sus relaciones sociales.

Importancia de los padres

Una segunda circunstancia a considerar guarda relación con la importancia que los padres de estos alumnos tienen en la mejora de la calidad de la respuesta educativa del centro. La mayor parte de los alumnos con necesidades especiales accederán a la Enseñanza Secundaria Obligatoria después de una experiencia de varios años de integración en Educación Infantil y Primaria, experiencia que ha contribuido también a lograr una mayor implicación de los padres en la atención educativa de sus hijos.

Seguramente los padres de estos alumnos, cuyo interés resulta decisivo para que el Programa tenga continuidad en esta nueva etapa, sabrán además transmitir al centro los resultados de esta

experiencia y, sobre todo, mostrarán una disposición hacia la colaboración mucho más ajustada que si se tratara de una situación nueva para ellos.

Pero no es esta colaboración de los padres de los alumnos la única con la que los centros van a contar. Tal vez la idea fundamental que debe ayudar a los centros de Secundaria a afrontar con un optimismo razonable el reto de la integración, es la evidencia de que en este empeño no se encuentran "solos". La puesta en marcha del Programa en Secundaria es una opción que implica de una manera conjunta a todo el sistema educativo y que pretende responsabilizar, en cierta medida, a toda la sociedad.

Recursos y apoyos

En este sentido, el Programa de Integración prevé que los centros cuenten con una serie de recursos materiales y humanos necesarios para mejorar su respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por una parte hay que aludir a los Departamentos de Orientación que, en estos centros, van a verse reforzados con la presencia de profesores de apoyo a la integración. Sin detenernos ahora en la composición y funciones de este Departamento, que serán examinadas en otro apartado, sí puede destacarse su segura aportación a los centros en la tarea de mejorar el conocimiento de todos sobre la problemática de los alumnos con necesidades especiales, sobre la respuesta educativa que precisan y sobre las mejores formas de proporcionársela.

Por otra parte, cabe referirse a los distintos organismos que en nuestro sistema educativo presentan una relación directa con los alumnos con necesidades especiales: los **equipos psicopedagógicos**, cuya participación en los centros se ha revelado como fundamental a la hora de dar respuestas a estos alumnos; los **Centros de Profesores**, que cuentan, en muchos casos, con un asesor del área de las necesidades educativas especiales, y el **Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial**, a través de sus tareas de formación, investigación y elaboración de materiales.

Capítulo II.

Los cambios necesarios

Ya se ha señalado en páginas anteriores que, no obstante las ayudas con las que los profesores van a contar para poner en marcha el Programa de Integración en la etapa, son los centros los que, en definitiva, tienen la responsabilidad de tomar las decisiones más pertinentes y adecuadas a cada realidad para desarrollarlo con éxito.

Los centros en los que se escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales van a tener que modificar o adecuar algunos aspectos de su práctica para que la educación de estos alumnos se realice en las mejores condiciones posibles.

Conviene detenerse por un momento en los que, a grandes rasgos, pueden considerarse los más importantes. En la segunda parte de este documento, no obstante, se abordan con mayor detalle algunas de las condiciones y sugerencias que aquí se esbozan de manera general.

Estructura y organización

Existen, por ejemplo, algunos aspectos de la **estructura y organización** de los centros de Secundaria que sería preciso cuidar para mejorar la respuesta a estos alumnos. Tal es el caso de la estructura en departamentos y seminarios, que no debería impedir sino facilitar la necesaria coordinación y el trabajo en equipo de todos los profesores de un mismo grupo, y de éstos con el Departamento de Orientación. Este trabajo conjunto es indispensable para que la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales resulte coherente y equilibrada.

Tiempo

También la **organización del tiempo** es una variable que hay que tener en cuenta. Una organización poco flexible de los módulos horarios (es decir, una distribución de las horas semanales prescritas para cada área en módulos rígidos de una hora) puede dificultar la práctica en el aula de ciertas actividades útiles para todos los alumnos, como la proyección de una película, la realización de un debate en profundidad o de trabajos en grupo; pero, sobre todo, puede suponer un obstáculo para los alumnos con necesidades especiales, que a veces necesitan más tiempo para el desarrollo de las tareas.

Además, una estructuración más flexible del tiempo puede ayudar también a los profesores a organizar mejor su trabajo de coordinación, de programación, de elaboración o adaptación de materiales didácticos, etc.

Espacios

Las **características y la utilización** que se haga de los **espacios** del centro tiene también su importancia en la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales. Las aulas deberían reunir ciertas condiciones para adecuarse a las necesidades concretas de estos alumnos (posibilitar la movilidad, facilitar la visibilidad, etc.).

Puede ser recomendable (y de hecho es así en muchos centros) que cada grupo cuente con un aula propia y que los alumnos no tengan que desplazarse con demasiada frecuencia de una clase a otra (problemático en el caso de alumnos con deficiencia motora, por ejemplo), con las lógicas excepciones de los laboratorios, talleres, gimnasio, etc. Esto facilitaría la adecuación a la que se ha aludido; permitiría la existencia una biblioteca y de recursos estables en el aula; la exposición de informaciones de interés para el grupo (por ejemplo, para los alumnos sordos resulta muy útil disponer por escrito de la mayor cantidad de información posible) y de trabajos de los propios alumnos.

Metodología y recursos

Metodología

En lo que se refiere a la **metodología**, conviene tener en cuenta que, en ciertos casos, en la Enseñanza Secundaria pueden darse planteamientos que adolecen de un academicismo excesivo, quizá porque tiendan a aproximarse a un estilo de enseñanza más propio de posteriores etapas educativas; en otras ocasiones, la metodología del aula tiende a fomentar un aprendizaje más competitivo, en detri-

mento de los que pueden realizarse en condiciones de mayor cooperación entre los alumnos; además, el tipo de refuerzos que se proporciona a los alumnos en esta etapa no siempre contribuye a mejorar su autoestima y a que se sientan más seguros en su proceso de aprendizaje.

Los alumnos con dificultades necesitarán una gran flexibilidad en los planteamientos metodológicos, con una gran variedad de situaciones y de estrategias de enseñanza; también requerirán una mayor colaboración por parte de todos, incluidos sus compañeros, y, por último, se verán muy beneficiados si se les proporcionan refuerzos más constantes y bien planificados.

Otro aspecto que beneficiaría a muchos alumnos con dificultades es la planificación intencional de **actividades extraescolares** (visitas, excursiones, etc.) y de otras actividades de centro (preparación del Carnaval, de la Navidad, del fin de curso) que permitan un mayor contacto entre grupos y niveles diferentes. Sobre todo para algunos alumnos cuya integración en las aulas normales no sea total (es decir, pasen una buena parte del tiempo en un aula de apoyo), las actividades conjuntas pueden ser un medio idóneo para conseguir mayores niveles de normalización y de integración social.

Disponer en los centros de un espacio exclusivo para los alumnos (para celebrar reuniones, compartir tiempos de ocio o incluso realizar trabajos personales) puede ser también una buena manera de asegurar contactos más informales y de mejorar la cantidad y calidad de sus relaciones.

Otro elemento de gran importancia para asegurar una mejor respuesta a las necesidades especiales de algunos alumnos y alumnas es la existencia de unos **recursos materiales** adecuados y, sobre todo, un uso correcto de estos recursos. Los centros que se acojan al Programa de Integración van a contar con algunos recursos específicos para los alumnos con necesidades especiales; pero tal vez más importante que la dotación de recursos sea la capacidad de los propios profesores para adecuar los recursos ordinarios del aula a las dificultades de estos alumnos.

Por regla general, los recursos que son buenos para la mayoría de los alumnos, lo son también para los que tienen necesidades especiales. Es cierto que determinados materiales de trabajo (por ejemplo, en los laboratorios o talleres) pueden presentar problemas de manipulación para algunos alumnos o alumnas. Pero para renun-

Recursos

ciar a la utilización de un material habría que haber valorado previamente si con algún tipo de adaptación (a veces tan sencilla como la sujeción con una goma elástica o la modificación del volumen y la adherencia con un trozo de plastilina) podrían paliarse las dificultades.

Intentar que los alumnos con dificultades compartan lo más posible los materiales habituales de su grupo no es sólo una medida de racionalización en su utilización, sino, sobre todo, un requisito muy importante para que el aprendizaje de estos alumnos se produzca en las condiciones de mayor normalización.

Evaluación

Algunas formas en las que se concibe la **evaluación** pueden ser también un obstáculo para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Es seguro que muchos de ellos van a necesitar adaptaciones importantes en los instrumentos de evaluación habituales; técnicas y estrategias específicas para evaluar determinados aprendizajes y, en general, un conjunto de ayudas que tal vez otros alumnos no precisen.

Pero no son sólo estos ajustes necesarios los que harán que el proceso de evaluación se adecue a las necesidades de los alumnos. El verdadero cambio debe darse en la concepción general del proceso. La idea de que la evaluación tiene como única meta comprobar en qué medida se han alcanzado los objetivos planteados debe dar paso a una perspectiva nueva que incluya una evaluación de la situación de partida de los alumnos, mucho más exhaustiva cuando se trata de alumnos con necesidades especiales, y, sobre todo, un seguimiento constante del proceso de aprendizaje de los alumnos y también de las propias estrategias de enseñanza de los profesores.

La idea de una evaluación de carácter formativo y continuo no puede reducirse al establecimiento de pasos intermedios (por ejemplo, efectuar controles con más frecuencia), sino que debe incorporar dimensiones nuevas distintas de la mera comprobación de resultados: no sólo interesa lo que ha aprendido el alumno (o, como sucede a veces, lo que no ha aprendido), sino cómo lo ha aprendido, en qué medida le han resultado útiles los materiales, en qué tipo de actividades aprende mejor, qué tipo de refuerzos le resultan más útiles, cómo influyen la organización de la clase, los compañeros, en sus aprendizajes, etc.

De nuevo, como en el caso de la metodología, nos encontramos ante la necesidad de un importante cambio de concepción que ha de producirse en todos los centros de Secundaria, no sólo en los que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales. Pero lo que para todos los alumnos es necesario si se quiere mejorar la respuesta educativa que cada uno necesita, para los alumnos con necesidades especiales resulta ineludible: la evaluación debe pasar de ser un problema más a ser el punto de partida y la referencia fundamental para todas las decisiones que habrán de tomarse en su proceso de aprendizaje.


Objetivos y contenidos

Es importante considerar también en qué medida la organización de los **objetivos y contenidos** del currículo de la etapa pueden responder a las necesidades de estos alumnos.

Por una parte, hay que tener en cuenta que la estructura del currículo en áreas bien diferenciadas puede ser un problema para algunos alumnos con dificultades para generalizar y relacionar los aprendizajes. En este punto, el tratamiento que en cada uno de los centros se dé a los llamados *temas transversales* del currículo y a cuantas medidas se pongan en marcha para encontrar relaciones entre las diferentes áreas curriculares resultará esencial. El propósito de globalizar los aprendizajes y de dotar de un carácter interdisciplinar al currículo debe estar muy presente en los profesores que trabajen con los alumnos con necesidades educativas especiales. Ello requerirá una atención preferente a la hora de concretar los objetivos y contenidos en el Proyecto curricular de etapa; al establecer los criterios metodológicos y, de nuevo, al acordar los mecanismos de coordinación entre todos los profesores de un grupo.

Por otro lado, como elemento positivo para estos alumnos, hay que resaltar el grado de apertura y flexibilidad con el que expresan las intenciones educativas a través de los objetivos generales. Esto permite hacer ajustes en el currículo desde el nivel más general, que es el Proyecto curricular, hasta el más concreto dirigido a un alumno determinado, por medio de una serie de medidas que son denominadas medidas de atención a la diversidad.

Todas las medidas que se propongan para responder a la diversidad y para conseguir una mayor individualización de la enseñanza



(adaptaciones curriculares, diversificación curricular, opcionalidad) redundan en beneficio de aquellos alumnos que tienen necesidades especiales.

A todas estas medidas se refiere, con más detalle, la segunda parte de este documento. Por el momento sólo cabe apuntar que para que los alumnos con necesidades especiales se beneficien realmente de estas medidas es imprescindible que cuando los equipos docentes de los centros tomen decisiones en cada uno de estos ámbitos, tengan muy presentes a estos alumnos.

Naturalmente, todas las consideraciones que anteceden sobre las características y condiciones que debe reunir la estructura, organización y currículo de la etapa de Secundaria Obligatoria para responder a las necesidades especiales de algunos alumnos sólo es un punto de partida para que los centros inicien una reflexión más profunda y ajustada a su propia realidad.

Para que esta reflexión pueda llevarse a cabo también será importante conocer algunas de las características y necesidades que pueden compartir algunos alumnos con necesidades educativas especiales.

Capítulo III.

Algunas características y necesidades de los alumnos

Ante cada nuevo curso escolar, es habitual que todo profesor se pregunte cómo será su grupo de alumnos. El hecho de que alguno de ellos presente necesidades especiales seguramente aumentará su interés por conocer con más detalle sus características y la forma más adecuada de comportarse ante ellas.

En este capítulo se intenta responder a algunas de las preguntas que los profesores pueden hacerse. En él se exponen una serie de características personales y de las consiguientes necesidades más frecuentes asociadas al retraso mental, deficiencias motoras o sensoriales que algunos alumnos puedan experimentar a lo largo de la etapa, que abarca fundamentalmente el período de la adolescencia².

No obstante, es preciso tener en cuenta que generalizar siempre es equívoco y arriesgado y que todavía resulta más complicado cuando se trata de un tema como éste, ya que en él confluyen un número muy alto de variables (historia educativa, circunstancias familiares, tipo y grado de déficit, etc.).

Por ello, las reflexiones que se efectúan en este apartado deben interpretarse con la debida prudencia. Para ello pueden resultar útiles algunas consideraciones previas:

Lo primero que habría que tener presente es que estos alumnos son, ante todo, adolescentes, y que plantean las mismas demandas que cualquiera en esta etapa del desarrollo. En este sentido, un buen

² Una información más pormenorizada sobre este tema puede obtenerse en los documentos de la serie Formación editados por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (véase la bibliografía).

conocimiento acerca de los fenómenos propios de estas edades y la experiencia del profesor en esta etapa van a ser muy útiles para conseguir una integración efectiva de estos alumnos con sus compañeros.

Todos los adolescentes, independientemente de cuáles sean sus dificultades, se encuentran en un momento de cambios fisiológicos e intelectuales, que van a determinar nuevos comportamientos y formas de ver el mundo. Por ello, estos alumnos van a plantear las mismas necesidades de autoafirmación, de ser aceptados por los iguales y por los adultos, de terminar su escolaridad con buenos resultados, etc.

El alumno continúa, durante esta etapa, aprendiendo a superar sus dificultades y a lograr los objetivos que le van a permitir llevar una vida independiente y de participación activa en la sociedad.

En segundo lugar, aunque los alumnos puedan plantear necesidades específicas según el tipo de déficit que presentan, existen grandes diferencias entre ellos: en relación con el momento en el que apareció el problema, de su grado de afectación, de las soluciones que han sido puestas en marcha, etc.

Por ejemplo, cuando existe una afectación motora se suelen plantear necesidades específicas para el desplazamiento y la manipulación, pero serán diferentes de un alumno a otro según se deriven de una parálisis cerebral, de un problema de espina bífida o distrofia muscular; si es de nacimiento o debido a un accidente; si tiene afectados los miembros superiores o no, etc.

Por todo ello, con este apartado no se puede suplir un conocimiento más exhaustivo de los procesos que caracterizan la adolescencia ni de cada deficiencia en particular. Además, dado que el interés prioritario del centro debe ser el de dar a cada alumno la respuesta que necesite de acuerdo con sus características personales, será siempre preciso:

- Averiguar, a través de una evaluación rigurosa, cuáles son, precisamente, las características y las dificultades de cada alumno, individualmente considerado.
- Traducir esas características y dificultades a necesidades educativas, que permitan conocer qué es lo que el alumno necesita y cuál es la mejor forma de proporcionárselo.

Alumnos con retraso mental

En lo que se refiere al retraso mental, la gran dificultad con la que hay que contar de partida es justamente con la imprecisión del término y su poca utilidad en cuanto a la planificación de la respuesta educativa.

Los alumnos con retraso mental se distinguen de otros alumnos con dificultades importantes de aprendizaje, por lo general, en relación con sus rendimientos en unas determinadas pruebas de inteligencia. Aunque también se acepten otras referencias para caracterizar el retraso mental (adaptación, habilidades sociales, etc), lo cierto es que, en la práctica, la categorización se realiza de forma predominante con arreglo al Cociente Intelectual, y una categoría de carácter tan cuantitativo, y tal vez por ello tan controvertida, resulta realmente poco útil.

Aun en el caso de que la categoría de “retraso mental” fuera aceptada como tal, las diferencias individuales entre los alumnos que la integran son particularmente notables. Lo son en relación con los diferentes “grados” de retraso y lo son también por las muy diversas situaciones y circunstancias personales que pueden presentar estos alumnos.

Una diferencia fundamental vendrá dada, sin duda, por su propia historia de aprendizajes escolares (que puede comprender doce años de escolarización en Educación Infantil y Primaria). Ello acrecienta las posibles diferencias individuales; pero, sobre todo, convierte en muy arriesgado atribuir una serie de características personales o de dificultades escolares al retraso mental, y diferenciarlas de las que pueden ser producto de una historia de aprendizaje desajustada o de las que son resultado de ambas cosas.

Una segunda diferencia entre estos alumnos, directamente relacionada con lo anterior, vendrá dada por las expectativas que sobre sus posibilidades de aprendizaje se habrán ido generando a lo largo de su escolaridad. Es indudable que, ante una serie de características, comportamientos y necesidades que pueden ser similares en algunos alumnos, las consecuencias que pueden derivarse de unas expectativas muy bajas, tanto de padres como de educadores (“no saldrá adelante”, “no puede aprender nada”, “nunca podrá valerse por sí mismo”), difieren radicalmente de las que se basan en unas expectativas altas (“avanzará en sus aprendizajes”, “podrá conseguir un determinado nivel de autonomía”, “podrá trabajar”).

Unas expectativas altas, lleguen o no a confirmarse en su totalidad, contribuirán siempre al progreso de los alumnos. Si, en cambio, la opinión de cuantos trabajan y conviven con ellos es que nada o muy poco se puede esperar, seguramente será también muy poco lo que se consiga.

Todo ello hace que las páginas que siguen deban tomarse con la debida prudencia. En ellas se intenta reflejar, no obstante, algunas características que comparten o pueden compartir bastantes alumnos con retraso mental.

Funciones cognitivas básicas

El retraso mental se caracteriza, en general, por dificultades en las funciones cognitivas básicas: algunas veces la entrada de la información puede estar limitada por problemas de *atención* (dificultad de mantenerla durante períodos prolongados), de *percepción* y de *discriminación* de los aspectos relevantes de la información. En términos escolares se puede decir que los alumnos con retraso mental pueden tener problemas para captar y comprender las informaciones y seguir las instrucciones que se proporcionan al grupo.

Ahora bien, estas dificultades varían mucho de unos alumnos a otros y de unas situaciones escolares a otras, porque presentan una relación muy estrecha con los niveles de motivación hacia las tareas y también con las estrategias que los profesores ponen en juego para presentar la información.

Ante cualquiera de estas dificultades los centros deben poner en marcha estrategias y recursos para paliarlas en lo posible: los alumnos con retraso mental van a necesitar una presentación más minuciosa de las actividades, que incluya un conocimiento previo de lo que se espera de ellos y de lo que ellos pueden esperar; una presentación de la información que combine diferentes canales o modalidades sensoriales (visual, auditivo, táctil) y, además, una cierta redundancia en la presentación de los contenidos, preferiblemente a través de actividades diferentes, que les permitan centrar su atención con una menor fatiga y compensar las dificultades de percepción y discriminación.

Aprendizaje

Estos alumnos pueden tener también problemas para *generalizar* los aprendizajes, es decir, para transferir lo aprendido de unas

situaciones a otras, por ejemplo, para incorporarlos a su vida cotidiana. También para *establecer relaciones* entre unos aprendizajes y otros que pueden ser complementarios, sea en distintas o en las mismas áreas curriculares.

Por ello es importante, en mayor medida que para otros alumnos, que los aprendizajes escolares se desarrollen estrechamente interrelacionados y que respondan a objetivos comunes compartidos por todas las áreas del currículo. También necesitan un contacto más pronunciado entre lo que se aprende en el ámbito escolar y lo que se aprende fuera de él, en la familia o en el medio social.

La dificultad de *abstracción* también puede ser considerada una característica de muchos alumnos con retraso mental, con repercusiones más evidentes en algunas áreas del currículo, aunque con implicaciones en todas ellas.

Pero debe tenerse en cuenta que si bien van a acceder con mucha dificultad a explicaciones teóricas con un cierto nivel de abstracción, ello no implica que no puedan ser capaces de alcanzar niveles de abstracción próximos a los de los otros alumnos, con un trabajo planificado a partir de experiencias más concretas, de aprendizajes más funcionales y de demostraciones a través de la manipulación y la reflexión sobre la acción, ayudada por los profesores. La necesidad de partir de lo concreto hasta inferir reglas o elaborar conceptos abstractos ha de ser una constante en la educación de estos alumnos.

Como consecuencia de las dificultades anteriores y también de la escasa versatilidad y agilidad para manejar informaciones, los alumnos con retraso mental presentan a menudo dificultades en la *resolución de problemas* y, de forma estrechamente relacionada, en la *toma de decisiones*.

Esto no significa, sin embargo, que sean incapaces de encontrar las soluciones a los problemas nuevos que se plantean, pero sí que por lo general van a precisar de una definición mucho más clara y pormenorizada del problema que otros alumnos, que van a necesitar más tiempo para poder resolverlos y que van a poner en marcha, para hacerlo, mecanismos distintos, tal vez más simples y menos económicos desde el punto de vista cognitivo.

Todo ello va a requerir, naturalmente, la ayuda de los profesores y de los compañeros en todas las fases del proceso: desde la presen-

tación del problema hasta su solución, pasando por la fase de planificación de la tarea, de búsqueda de soluciones alternativas, de elección de las soluciones idóneas, etc.

Es necesario que los profesores tengan en cuenta estas circunstancias por lo que tienen de positivo para que estos alumnos puedan alcanzar el mayor número de objetivos al término de la etapa, y no por lo *diferentes* que puedan resultar en relación con otros alumnos y con otras formas de aprender.

Comunicación

En lo que se refiere a su *comunicación* y a las habilidades *lingüísticas*, resulta todavía más difícil aludir a descripciones generales.

El nivel de desarrollo del lenguaje oral y de lectoescritura de estos alumnos va a presentar una enorme variabilidad. Seguramente, en algunos casos, los alumnos con retraso mental llegarán a la Educación Secundaria Obligatoria con niveles bajos en su lenguaje comprensivo y expresivo, pero muy probablemente no serán los únicos alumnos que tendrán dificultades de este tipo.

En relación con el lenguaje, oral o escrito, lo más sensato es subrayar la necesidad de que los profesores conozcan muy bien la competencia de todos sus alumnos y de que se planifique con detalle el apoyo que cada uno de ellos necesita, implicando a los profesionales que puedan proporcionarlo. Un elemento esencial de este apoyo consistirá, no obstante, en favorecer al máximo la comunicación de todas las personas que conviven en el aula, profesores y alumnos, en todas las situaciones posibles.

Personalidad y relaciones

En lo que hace referencia a su *personalidad*, el adolescente con retraso mental puede presentar en esta etapa algunos problemas que no siempre deben ser achacados a sus dificultades intelectuales. Algunos de estos problemas, es cierto, van a agudizarse o a presentar matices diferentes debido a las distintas estrategias que estos adolescentes van a poner en juego para resolverlos.

Por lo general, en contra de lo que parece, el *comportamiento* de los alumnos con retraso mental no suele afectar negativamente a la dinámica del aula ni suele provocar conflictos con los compañeros

o los profesores. Antes al contrario, la mayor parte de sus problemas serán de índole personal, y, por ello, pueden pasar fácilmente inadvertidos para los otros alumnos o, lo que es más probable, aunque sean advertidos, porque afecten a las relaciones interpersonales, pueden ser fácilmente eludidos o ignorados. Ése es el verdadero problema que la comunidad educativa debe estar en condiciones de afrontar.

A las personas con retraso mental, tanto fuera como dentro del centro docente, se les pueden hacer difíciles las *relaciones sociales*. Las causas, desde luego, son diversas. Algunas tienen que ver con limitaciones propias, como la *falta de estrategias y recursos* para iniciar una relación interpersonal o para entrar a formar parte de un grupo; la *timidez* y la *inhibición* que por lo general caracterizan su comportamiento; su posible *conformismo*, etc. Otras, en cambio, tienen mucho más que ver con las posibilidades que le ofrece el entorno educativo, sus profesores y sus compañeros.

Estos alumnos, como todos los demás, necesitan profundizar en sus relaciones con los otros, en una edad en la que tanto la pertenencia a los grupos como la formación de vínculos afectivos más personales (amigos íntimos, parejas) son sumamente importantes. Sus dificultades pueden mitigarse notablemente sólo con que no se deje siempre en sus manos la *iniciativa*, algo de lo que en muchos casos carecen, aunque sea más por una historia de frustraciones y quizá de represiones que por una limitación intrínseca.

Los centros deben trabajar en la doble dirección de favorecer un entorno que anime a estos alumnos a establecer relaciones sociales (en el centro, en las aulas, en las actividades extraescolares) y de facilitarles algunas estrategias y recursos que mejoren su *competencia social* y sus posibilidades de adaptación y de relación interpersonal.

Otra característica que puede acompañar a algunos alumnos con retraso mental, pero que tampoco es ajena a otros alumnos adolescentes, es el *desajuste de su imagen personal*, el desconocimiento de sus posibilidades reales, personales y también académicas. Este desajuste puede presentar dos formas diferentes: la de sobreestimar las propias posibilidades o, por el contrario, subestimarlas.

La segunda manifestación es bastante más usual, sobre todo en el ámbito académico, y, como es fácil suponer, tiene mucho que ver con la historia de aprendizaje de estos alumnos: si ésta ha sido de fracasos repetidos, de alusiones a su poca competencia, de segrega-

ción y rechazo por parte de profesores y alumnos, es bastante probable que la percepción que el alumno tenga de sí mismo resulte muy negativa. Los fracasos continuados, además, harán que desarrollen estrategias para no fracasar: intentarán pasar lo más inadvertidos posible, eludirán participar en algunas actividades, difícilmente tendrán iniciativa para intervenir en clase y, en general, se mostrarán seguramente más retraídos de lo que razonablemente cabría esperar de sus limitaciones intelectuales.

Otra manifestación de su comportamiento, que puede hacerse evidente algunas veces en la situación escolar, es su *excesiva dependencia* de los adultos y, en general, su comportamiento *poco autónomo*. En el ámbito educativo, estos alumnos pueden buscar al profesor para que les ayude y guíe en sus aprendizajes o para que les proteja en las situaciones que perciben como arriesgadas: con los compañeros, con otros alumnos, con otros profesores.

Pero la falta de autonomía y las muestras de dependencia pueden ser, como tantas otras cosas, una nueva manifestación de una historia de relaciones que ha potenciado estas limitaciones en lugar de paliarlas. Evitar estas situaciones requiere una respuesta doble por parte del centro: naturalmente habrá de proporcionarles toda la ayuda que necesiten para progresar, pero a la vez deberá tratar de desarrollar en ellos cotas cada vez más altas de autonomía, a través del trabajo de destrezas y estrategias personales de aprendizaje y de relación interpersonal y por medio de la retirada paulatina y planificada de las ayudas.

Motivación

Una última reflexión, muy ligada a las precedentes, tiene que ver con la *motivación* y el *interés* de estos alumnos ante las tareas escolares. A veces puede parecer que los alumnos con retraso mental se desentenden de las tareas y no manifiestan el suficiente entusiasmo ante las propuestas docentes. Habrá que preguntarse, no obstante, si en la planificación verdaderamente se han tenido en cuenta los intereses de estos alumnos y su grado de motivación o si se ha dado por supuesto que sus criterios sobre lo que les gusta o les motiva no son lo bastante consistentes para ser tenidos en cuenta.

A muchas personas puede sorprenderles comprobar el gran interés que los alumnos con retraso mental pueden manifestar ante determinadas actividades y su grado de dedicación a las tareas que resultan realmente motivadoras para ellos.

De nuevo se hace patente que el reto principal que estos alumnos le plantean al centro no consiste en absoluto en establecer en qué aspectos se separan de los otros alumnos o cuáles son sus características *diferenciales*. Conocer al alumno no es sólo identificar “problemas” o “dificultades”, sino, sobre todo, conocer cuáles son sus necesidades y sus demandas, cuáles son sus gustos y sus prioridades, cuáles son sus principales virtudes y habilidades..., averiguar, en definitiva, cuáles pueden ser las estrategias para responder mejor a su particular forma de aprender.

Posiblemente, la consecuencia que se derive al final de esta tarea de búsqueda es que lo que necesitan estos alumnos no es tan diferente de lo que necesitan todos los demás.

Alumnos con deficiencia motora

Analizar las características de estos alumnos presenta ciertas dificultades debido a la variedad de causas que pueden producirlas, al amplio panorama de consecuencias que de ellas se derivan y a las implicaciones que para el alumno y su futuro educativo tiene el análisis que se elija. La tendencia general, cuando se trata de la valoración de las capacidades y habilidades de las personas con minusvalías físicas, es la de partir de la valoración del tipo y grado de deficiencia que presentan y de las causas que produjeron dicha deficiencia. Este enfoque, aunque puede ser útil desde el punto de vista clínico, desgraciadamente no aporta información relevante para determinar las posibilidades educativas de estos alumnos que pueda servir de guía al profesor para la orientación positiva y eficaz del trabajo educativo.

Hacer explícitas, por tanto, desde el punto de vista escolar, las características de estos alumnos pasa por un análisis interactivo persona-entorno. Dicho de otro modo, partir sólo del análisis del déficit lleva a conocer el tipo de problema que tiene el alumno, pero no informa de cómo es la relación que establece con el ambiente, ni de su grado de funcionalidad en relación a las tareas que debe realizar en esta etapa educativa. Es la constatación de este hecho lo que hace que, desde el punto de vista escolar, sea más útil y beneficioso para el alumno y para el profesor definir la respuesta educativa a partir de la valoración de sus capacidades y habilidades actuales en relación al contexto y a las características de la etapa.

De este modo, hablar de la respuesta educativa a estos adolescentes exige hacer una diferenciación entre las características que se derivan de su minusvalía y las que lo hacen de sus capacidades para elaborar la información que reciben. Aunque ambas sean caras de una misma moneda, el análisis de estas dos vertientes que confluyen en los alumnos ofrecerá una imagen más real de los mismos. Será, por tanto, necesario conocer su historia educativa, las estrategias que han puesto en práctica para superar sus dificultades específicas, sus estilos y niveles de aprendizaje actual y su motivación para aprender; todo ello, para decidir posteriormente los recursos personales y materiales específicos que necesitan y las modificaciones que sería necesario introducir en el contexto escolar y en la situación de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del alumno y las peculiaridades de la etapa.

Para definir la respuesta educativa, desde esta perspectiva, es necesario considerar las siguientes variables respecto del alumno: motricidad, comunicación, relación interpersonal e inserción social y aprendizaje.

Motricidad

La *motricidad* es una de las variables más significativas al tratar la deficiencia motora. Si algo tienen en común los alumnos es que, en todos los casos, en mayor o menor medida, están presentes dificultades motrices que implican a la movilidad, al control postural y/o a la manipulación.

Ahora bien, dentro de este grupo de alumnos las diferencias pueden ser notables: desde los que presentan pocos problemas de autonomía hasta los que dependen de la ayuda externa, de los instrumentos de trabajo que se les ofrezcan y de las condiciones concretas de adaptabilidad del medio para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sería necesario, por tanto, observar el nivel de autonomía que el alumno tiene en los desplazamientos —si es capaz de caminar solo o si lo hace con ayuda, si puede subir rampas, si utiliza silla de ruedas— y observar también el control postural en situación mesa-silla-control del movimiento de la cabeza, equilibrio sentado, control de movimientos en miembros superiores e inferiores...

La idea que debe subyacer en la evaluación de las posibilidades motrices de estos alumnos es que un mismo déficit puede dar lugar a diferentes grados de minusvalía, en relación con la respuesta que le aporte el medio en el que se desenvuelve. Por ejemplo, un adolescen-

te que utiliza una silla de ruedas eléctrica para desplazarse es “menos minusválido” que otro que, pudiendo usarla, está postrado en una colchoneta sin posibilidad de desplazamiento autónomo alguno.

Comunicación

La *comunicación* es otra de las variables que, al igual que la motricidad, no suele afectar, de manera general, a todo el colectivo de alumnos con deficiencia motora. Sin embargo, cuando a este último problema se añade la dificultad para expresarse oralmente, como es el caso de cierto número de alumnos con parálisis cerebral, la comunicación adquiere tal importancia que merece ser considerada en segundo lugar.

La variabilidad en las dificultades para la expresión oral puede abarcar un amplio campo, desde alumnos que presenten importantes problemas para expresarse por medio del habla, hasta otros que lo hagan de forma inteligible, aunque sus emisiones sean más lentas y requieran más tiempo. Ahora bien, los alumnos con dificultades motoras que se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria pueden haber desarrollado anteriormente un sistema de comunicación alternativo, a través del cual, y con el recurso que les proporciona el conocimiento de la lectoescritura, su comunicación será aceptable y efectiva. La tarea esencial del profesor de esta etapa debe ser la de hacer uso del sistema de comunicación —lenguaje alternativo y lectoescritura— que con mayor efectividad utilice el alumno, para que éste se sienta plenamente entendido, aceptado y valorado por los que le rodean, ofreciéndole las mismas oportunidades que a cualquier otro para expresar sus ideas.

A veces sucede que estos alumnos prefieren utilizar el lenguaje oral aunque éste sea lento e ininteligible y, en definitiva, menos funcional, a cambio de no sentirse “diferentes” ante los demás. Una de las tareas del profesor será la de fomentar, valorar y rentabilizar las estrategias de expresión que los alumnos hayan desarrollado aplicándolas a cualquier situación de aprendizaje. En la medida en que el profesor ofrezca este modelo al resto de los alumnos, estará contribuyendo a crear un clima de respeto, de valoración de las personas y de aceptación de las diferencias.

Relación interpersonal e inserción social

En todo adolescente el mundo *afectivo* es complejo, pero se puede afirmar que lo es aún más cuando se refiere a los adolescentes

con dificultades físicas. Para ellos, las cuestiones relacionadas con la autoestima pueden tener una importancia mayor que para los otros chicos de su misma edad, y se señala especialmente porque están condicionados tanto por la deficiencia como por la relación que el medio establece con estas personas. Cabe esperar, en consecuencia, que, debido a la manera en que se desarrolla la autoestima, un adolescente con dificultades motoras pueda tener problemas en este campo en mayor medida que otros.

Si el autoconcepto se forma a partir de lo que la persona es capaz de realizar y de la conciencia que tiene acerca de sus éxitos y fracasos, es fácil deducir la importancia que tiene el mundo relacional para estos alumnos, es decir, las relaciones con los padres, con otros adultos y con sus iguales.

Otro tanto cabe decir de la inhibición que pueden manifestar en su relación con otros. En realidad, ésta es una variable similar a la anterior que se produce por parecidas circunstancias, si bien, en este caso, alude más directamente a las relaciones sociales que establece, y aquélla se refiere a cómo percibe su manera de “estar” en el mundo. En cualquier caso, ambas tienen su origen en las condiciones en las que se desarrolla la vida relacional de estas personas y que a su vez puede manifestarse, por el contrario, en cierta actitud de rebeldía. Ésta debe interpretarse en relación con el grado de resignación o acomodación que haya generado la inhibición de sus necesidades o, lo que es lo mismo, el libre cauce de sus deseos y aspiraciones como persona.

Todas estas circunstancias deben ser tenidas en cuenta por el profesor para valorar y comprender la manera en que el alumno se relaciona con sus compañeros y con los adultos de su entorno, para huir del peligro de establecer su relación con él sobre la base de la sobreprotección o, por el contrario, con actitudes de rechazo. Estos dos polos de una misma variable influyen sobremanera en la vida de las personas con deficiencia motora, y con frecuencia las relaciones que el entorno establece con ellos pueden estar influidas por caracteres de uno u otro signo simultáneamente. La posible distancia que provoca el desconocimiento de los demás desaparecerá si profesores y alumnos son capaces de situarse “en el lugar del otro”, de exigirle en la medida de lo que puede dar, de valorar sus aportaciones sin pedirle imposibles, pero sin rebajar necesariamente las exigencias o expectativas que se tengan para la generalidad.

Aprendizaje

Como se viene diciendo, las posibles dificultades que puedan presentar estos alumnos en sus *aprendizajes* vendrán condicionadas, de una parte, por su problemática para actuar con autonomía sobre el medio y, de otra, por el posible retraso escolar que esto puede haber ido generando, lo que puede dar como resultado una historia escolar desajustada o un proceso de aprendizaje más lento.

En cualquier caso, estas limitaciones para interactuar adecuadamente sobre el medio no implican una merma de su capacidad intelectual ni una falta de eficiencia en sus aprendizajes, siempre que éstos se realicen en las condiciones adecuadas y con las modificaciones necesarias.

En este sentido, cabe afirmar que, en principio, los alumnos con dificultades motoras no tienen por qué presentar problemas de aprendizaje inherentes a su minusvalía, aunque por diferentes razones, como por ejemplo una escolarización deficitaria o largos periodos de absentismo escolar debido a intervenciones quirúrgicas, puedan hacer que en un momento dado presenten lagunas en algunas áreas.

Se podría concluir diciendo que la idea que debe estar presente es que el medio ambiente —profesores, adultos y compañeros— debe suministrar ayudas para que estos adolescentes puedan superar los obstáculos y que puedan desarrollar sentimientos de éxito que favorezcan y aumenten su autoestima. “Ser uno más en la clase” es una meta a conseguir por los alumnos con estas dificultades. Ser uno más no significa que se deba olvidar sus necesidades concretas; tampoco significa que deba realizar las tareas escolares del mismo modo que las hacen sus compañeros. Significa, por ejemplo, ajustar las propuestas educativas a su capacidad de respuesta, proporcionando más tiempo para la realización del trabajo escolar, lo que evitará estados emocionales de excitación o ansiedad que puedan llegar a “agarrotar” al alumno y a disminuir su capacidad de respuesta. Significa, también, fundamentar el trabajo escolar en los aspectos más funcionales de cada alumno y proporcionarle las ayudas pertinentes (máquinas de escribir, ordenador, comunicadores...), pero en ningún caso significa proceder sin implicarse en la problemática del otro, o rebajar las exigencias con respecto a lo que se pide al resto de los compañeros.

Por último, y como consideración final, cabe decir que las necesidades descritas, unidas a las características propias de la adolescen-

cia, hacen necesaria la planificación de cauces de comunicación de estos alumnos con sus compañeros que propicien su integración en el contexto escolar, permitan la expresión de sus sentimientos y favorezcan relaciones de amistad y solidaridad. Proporcionar, por tanto, un contexto educativo que ofrezca los elementos adecuados a sus características y una metodología integradora, sensible a sus necesidades, favorecerá un clima de trabajo que permitirá a los alumnos con deficiencia motora mostrar sus capacidades y convivir con los demás en un clima de normalidad satisfactorio para su desarrollo y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Alumnos sordos

El concepto de “sordera” implica un abanico muy amplio de matices en el que intervienen factores tan determinantes como el grado mismo de pérdida auditiva, el posible aprovechamiento de los restos de audición, la pertenencia a una familia sorda u oyente, el manejo de la lengua de signos, el nivel de lectura labial, etc.

A los centros que impartan la Educación Secundaria Obligatoria, pues, van a llegar alumnos sordos muy distintos entre sí; desde los que presentarán relativamente pocos problemas de aprendizaje hasta alumnos y alumnas con mayores dificultades.

Sin embargo, hay algunas cuestiones que pueden resultar de interés para conocer mejor a estos alumnos, y que hacen referencia, por ejemplo, a la forma en la que se comunican, se relacionan y aprenden.

Comunicación

Los adolescentes sordos, como muchas personas sordas que viven y se desenvuelven mayoritariamente en un medio oyente, pueden tener dificultades de *comunicación*.

Algunos chicos y chicas sordos conocerán la lengua de signos, lo que les permitirá relacionarse cómodamente con sus compañeros y profesores que la conozcan también. Pero como el conocimiento de la lengua de signos es algo infrecuente entre los oyentes, la mayoría de los adolescentes sordos utilizará la lengua oral para comunicarse, ayudándose de la lectura labial.

El grado de funcionalidad de su expresión y comprensión oral será muy variado, y es frecuente que se apoyen, al hablar, en gestos convencionales de lo que podría considerarse "mímica natural", para reforzar las posibilidades de comprensión de sus mensajes.

Su voz y su forma especial de *articular* los sonidos orales a veces podrá producir una cierta extrañeza, que posiblemente irá desapareciendo con la costumbre.

La dificultad que los adolescentes sordos tienen para comunicarse oralmente con los oyentes no se suele contrarrestar con un buen dominio de la lectoescritura, que en muchas ocasiones les planteará también algunos problemas.

Por esta dificultad que para algunos alumnos y alumnas sordos conlleva la comunicación con oyentes y la importancia de la comunicación en la adolescencia, en algunas ocasiones podrá ser necesaria la búsqueda de sistemas alternativos o complementarios de comunicación a la lengua oral y de estrategias comunicativas de carácter visual.

Información y experiencias

Si se tiene en cuenta que el canal de entrada de la información es para el sordo fundamentalmente visual y que sólo percibe por eso una parte del código en el que la información va cifrada (problemas con los medios de comunicación, lectura, comunicación con oyentes...), es posible presuponer que los chicos y chicas sordos van a llegar a la Enseñanza Secundaria Obligatoria con menos *información* y menor caudal de *experiencias* que sus compañeros oyentes. Esto habrá que tenerlo en cuenta a la hora de plantear algunos contenidos del currículo, de enlazarlos con conocimientos y experiencias previos, proponer actividades, etc.

Por poseer un caudal menor de información y un más bajo nivel de experiencias escolares y extraescolares, algunos chicos y chicas sordos pueden presentar un cierto retraso en su maduración personal y social. Sobre todo los que se mueven preferentemente en ambientes oyentes, porque habrán tenido en su infancia y preadolescencia menos facilidad para comunicarse con adultos.

Esto hará necesario cuidar la información que los alumnos sordos van a recibir y no descuidar algunos aspectos concretos del currículo que, por su edad, podrían sentir como algo prioritario. Tal es el caso

de la orientación vocacional y profesional o el de la educación sexual, dos temas preocupantes para todo adolescente y en los que el menor caudal informativo de los chicos sordos puede crearles mayores preocupaciones y lesionar su autoestima.

También conviene tener en cuenta que es posible que en su etapa educativa anterior algunos adolescentes sordos hayan recibido un tipo de enseñanza que les ha podido atar a una excesiva concreción, reforzando su interés por las cosas materiales y el mundo de lo real, en el que se sienten más cómodos. Hay que considerar, por tanto, que, cuando los contenidos de las distintas áreas tengan un cierto nivel de abstracción, si se desarrollasen únicamente a base de explicaciones teóricas, el uso de la lengua oral o escrita supondría para ellos una dificultad añadida.

A la enorme curiosidad de la adolescencia, los alumnos sordos van a unir, por tanto, la necesidad de información y la dificultad de captar ésta por vía auditiva. El procesamiento visual de la información les obligará a estar “siempre alertas” para no “perderse” lo que esté pasando a su alrededor. Esta curiosidad necesitará ser alimentada constantemente, tanto en el ámbito escolar como extraescolar, y generará sus continuas demandas.

Motivación

Un adolescente sordo, bien *motivado*, será generalmente un alumno *vivo y participativo*; pero si no se lograra su motivación, el cansancio lógico que le va a suponer seguir el normal desarrollo de las clases podría traducirse en impulsividad o en apatía. No hay que olvidar el enorme esfuerzo que representa el tener que estar haciendo una continua lectura labial, incluso en condiciones idóneas.

El alumno sordo, si no se sintiese motivado, podría ser, en cambio, inquieto, y si su necesidad de movimiento no se canalizase a través de actividades de aprendizaje, su inquietud podría convertirse en un aburrimiento que le “desconectaría” de la clase y acabaría aumentando su inseguridad e incluso generando en él o ella una actitud de rechazo hacia las actividades escolares.

Por todo ello, es posible suponer que algunos chicos y chicas sordos prefieran las áreas más prácticas o que contengan un mayor número de actividades manipulativas (por ejemplo, talleres) que no les supongan el esfuerzo de las clases teóricas y donde no chocarán con el obstáculo de la lengua oral. En estas situaciones de aprendizaje, al

sentirse interesados en lo que están haciendo, se distraerán, incluso menos que los oyentes y serán capaces de rentabilizar enormemente su trabajo.

Actitud personal

Hay que tener presente, sin embargo, su necesidad continua de sentirse seguros en el medio en el que se encuentran, mediante “barridos visuales”, y no confundir éstos con desinterés o distracción.

Los adolescentes sordos suelen vivir la adolescencia con las mismas tensiones que sus compañeros y compañeras, algunos quizá con una mayor *ansiedad*, sobre todo ante los adultos oyentes (padres, profesores...) y ante las personas del otro sexo, derivada de sus dificultades de comunicación y de la menor información que, en general, poseen. No siempre están seguros de haber comprendido bien, lo que les obliga a contrastar y confirmar continuamente lo que saben y lo que creen haber entendido. Esta *inseguridad* puede producir en ellos un falso concepto de sí mismos y una autoestima baja.

Su falta de seguridad y su frecuente sensación de soledad pueden redundar también negativamente en el proceso madurativo de su personalidad y, en ciertas ocasiones, llegar a causar en ellos desconfianza en sí mismos y en los demás, *susceptibilidad* y hasta posturas tan aparentemente enfrentadas como la timidez, la impulsividad o la necesidad de llamar la atención.

Sin embargo, en algunos casos esta sensación de inseguridad puede reducirse sensiblemente cuando el adolescente sordo está rodeado por otros sordos. Quizá por esto es tan fuerte el espíritu de grupo en muchos de ellos, que caracteriza a los adolescentes. No debe extrañar, pues, que algunos alumnos y alumnas sordos, incluso en situaciones idóneas de integración, busquen en el Instituto la compañía de otros sordos, formando grupos. Asimismo, fuera del centro escolar también suelen buscar este mismo contacto en las Asociaciones, tan importantes para las personas sordas, donde pueden expresarse sin las trabas y los esfuerzos de la lengua oral y compartir con sus “iguales” sus inquietudes, sus expectativas y sus intereses.

La autoestima de algunos chicos y chicas sordos, pues, mejorará si pueden sentirse integrantes de una comunidad y de una cultura propias, a través de las cuales se aceptan a sí mismos, por lo que son y lo que valen y no en comparación con las personas que oyen.

Otros alumnos, más ligados al mundo oyente, reforzarán su autoestima simplemente sintiéndose aceptados, respetados, comprendidos y valorados por sus profesores y compañeros, a través de la participación en las actividades de grupo y la de todos a través de la integración plena en la vida del centro y de una convivencia tan “normalizadora” que haga posible olvidar su “diferencia”.

Alumnos ciegos y alumnos con deficiencia visual

En lo que se refiere a deficiencia visual, es de destacar la gran diversidad en tipo —visión central, visión periférica, baja visión, visión límite—, en grado —ciego total, visión cercana y no lejana, visión lejana y no cercana...), en etiología y momento de la aparición del problema visual.

En las próximas páginas van a distinguirse, no obstante, dos grupos diferentes de alumnos: por una parte se encuentran aquellos alumnos que no pueden utilizar el canal visual para desenvolverse en su vida cotidiana, y por otra, aquellos alumnos cuyos restos visuales les resultan funcionales para desenvolverse, aun cuando precisen ayudas técnicas. Los primeros serán considerados alumnos ciegos, y los segundos, alumnos con deficiencia visual.

Cuando un adolescente ciego o con deficiencia visual acude por primera vez a un centro que imparte la Educación Secundaria Obligatoria, la tarea fundamental debe ser, como en todos los casos, averiguar cómo dar respuesta a sus necesidades educativas.

Para ello, en primer lugar, hay que conocer el problema visual concreto a través de los informes oftalmológicos y de la valoración de la eficiencia visual, si hay resto visual. Pero la fuente de información más importante que puede ayudar a sus profesores y compañeros a proporcionarle las ayudas que precise tal vez sea el propio conocimiento que el alumno tiene de sus necesidades. De nuevo hay que considerar que estos alumnos, cuando acceden a la etapa secundaria, poseen un importante bagaje de experiencias escolares, lo que va a permitirles, en este momento de su escolarización, formular de manera clara y ajustada sus principales demandas: tanto las referidas a ayudas técnicas y materiales como las que se refieren a las ayudas personales y a las actitudes de profesores y compañeros.

No obstante, hay algunas características generales que han de ser consideradas al plantearse la forma de intervención que más se ajuste a las necesidades de estos alumnos.

Alumnos ciegos

En el caso de los alumnos ciegos debería tenerse en cuenta:

- Que la entrada de la información se produce por vía auditiva y táctil principalmente.
- La imposibilidad de observar determinados fenómenos, así como de imitar.
- La dificultad en interiorizar hábitos de autonomía personal y sociales.
- La falta de perspectiva en el conocimiento y orientación en el espacio.
- La lentitud a la hora de recoger información y sintetizar lo trabajado.

Las implicaciones educativas de estas características generales dependen, en buena medida, de la respuesta que emita el entorno familiar, escolar y social. Para que esta respuesta se ajuste, en el centro de Secundaria, a las características de estos alumnos es preciso:

Facilitarles lo más posible el acceso a la información. Los alumnos ciegos utilizan el código Braille para escribir y leer; asimismo existen medios de acceso al currículo auxiliares, tales como los casetes, Braille Hablado, línea Braille de ordenador, Libro Hablado e Impresora. Si es importante para el alumno disponer de estos recursos, aún lo es más una actitud abierta y facilitadora por parte de profesores y compañeros, que irá desde favorecer lo más posible la utilización de estos medios dentro de la clase, hasta convertirse en una fuente más de información cuando el alumno pueda necesitarlo (leerle una definición en el diccionario, una noticia en el periódico, etc.). De igual forma, la percepción háptica —percepción del tacto en movimiento— es otra vía de recogida de información importantísima y complementa la auditiva (objetos reales, maquetas tridimensionales, mapas en relieve, etc.).

Verbalizar todas las experiencias que se realicen a fin de que el alumno ciego conozca lo que ocurre. Esto implica no sólo verbalizar, por ejemplo, cuanto se escriba en la pizarra, sino intentar ofrecer información verbal sobre otros aspectos o sucesos que se dan en el aula (gestos, situaciones, etc.). También ha de procurarse utilizar un lenguaje concreto susceptible de ser comprendido por una persona invidente. Por ejemplo, habrá que tratar de evitar expresiones como “Aquí”, “Esto”, “Vosotros dos”..., etc., y utilizar “A mi derecha”, “El lapicero” y “Carlos y Lola”.

Controlar y rebajar en lo posible el nivel de “ruidos” en el aula o en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje a fin de que el mensaje oral no se distorsione.

Además, es conveniente **tener en cuenta que el adolescente ciego utiliza diversas técnicas para el reconocimiento y movilidad en el espacio** —*trailing*, técnica guía, técnica de protección, utilización del bastón, etc.— que le permiten ser progresivamente independiente en sus desplazamientos. Por ello, la ayuda verbal es importante también para establecer puntos de referencia, conceptualizar un espacio completo como es el centro escolar, conocer los cambios de elementos móviles, las características de acceso al centro, etc.

Hay que señalar que, salvo que los problemas visuales sean de origen reciente, los alumnos ciegos accederán a la etapa con un nivel muy alto de autonomía en lo que se refiere a desplazamiento. Será tan importante para favorecer esta autonomía e independencia proporcionarles todas las ayudas a las que se ha hecho mención, como evitar actitudes de sobreprotección y cuidado excesivo (no dejarle bajar una escalera, excluirle de actividades físicas, etc.). A este respecto, de nuevo se hace necesario señalar que, para conocer en qué momento la ayuda que se brinda al alumno puede pasar a ser excesiva o protectora en exceso, la mejor forma de averiguarlo es contar con su opinión y con sus demandas concretas.

Alumnos con deficiencia visual


En lo referente a los alumnos con deficiencia visual habrá que considerar:

- La utilización de la información visual completada con la auditiva y táctil principalmente.
- La gran variabilidad en el grado de funcionalidad del resto visual.
- La necesidad de utilizar ayudas ópticas, ambientales y/o tecnológicas en diversas ocasiones.
- Percepción parcial y/o errónea de la información visual.
- La dificultad en establecer una imagen positiva de sí mismo y posibles carencias en habilidades sociales.
- La lentitud a la hora de recoger información y sintetizar lo trabajado.

Las implicaciones educativas de estas características no son, en esencia, diferentes de las consideradas al tratar de los alumnos ciegos. Ciertamente, pueden variar el tipo de ayudas técnicas y de recursos materiales, pero habrán de ser similares las actitudes y la disposición hacia la colaboración de profesores y compañeros.

En lo que respecta a las ayudas, hay que tener en cuenta que, en los alumnos con deficiencia visual, el acceso a la información se realiza a través del canal visual con el complemento de ayudas ópticas—telescopios, microscopios, gafas, telelupas y técnicas de orientación y movilidad en el espacio—. En muchas ocasiones, la utilización de rotuladores, papel mate que favorezca el contraste en la página, iluminación, atril, utilización de colores, material impreso nítido, tamaño adecuado de la letra (nunca inferior al estándar mecanografiado) es imprescindible para conseguir un óptimo acceso a la información, así como a su expresión.

Sobre las actitudes debe tenerse siempre presente que los alumnos adolescentes con deficiencia visual pueden vivir de una manera particularmente problemática el momento siempre complejo que supone la adolescencia. La inseguridad y la posible desconfianza que experimentarían al acceder a la nueva etapa pueden hacer muy difícil para ellos mismos aceptar sus dificultades de una forma consciente y, en consecuencia, puede llevarles a tratar de ocultar o evitar situaciones en las que estas dificultades se hagan más evidentes. Así, pueden rechazar la utilización de las ayudas técnicas (lupas, telescopio, etc.) o evitar dirigirse al profesor y compañeros en demanda de



otro tipo de ayudas (verbalizar algo escrito, utilizar una letra más grande o más contrastada, etc.).

Sólo una actitud positiva y facilitadora por parte de todos puede hacer que estas dificultades sean superadas. Sin esta actitud, sin esta responsabilidad compartida por todos los agentes intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las respuestas de carácter más técnico, las ayudas más sofisticadas pueden resultar poco útiles.

Para todos los alumnos con problemas visuales, ajustar la respuesta educativa a sus necesidades especiales supone además trabajar de manera particular la interacción social; actividades que faciliten el pensamiento divergente —imaginar, resumir, comparar...—, que potencien la autonomía, la generalización de los aprendizajes a diversas situaciones, el trabajo en grupos cooperativos, favorecer la utilización sistemática de estrategias de planificación y control de la tarea realizada y ofrecer posibilidades de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Todo ello contribuirá sin duda a conseguir una respuesta educativa mejor y más ajustada a sus necesidades. Unas necesidades que, como ya se ha mencionado, el alumno que accede a esta etapa conoce por lo general muy bien y puede explicitar con claridad si se le facilita siempre la oportunidad de hacerlo.

Respuesta a los alumnos con necesidades
educativas especiales



Capítulo IV.

La integración como tarea del centro

Dos son las premisas que deben guiar cualquier planteamiento de respuesta a los alumnos con necesidades especiales que se escolaricen en centros ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria:

La respuesta a las necesidades especiales de algunos alumnos y alumnas debe inscribirse en la noción más general de respuesta a la diversidad.

La mayor parte de las reflexiones que se hacen y de las estrategias que se proponen para responder a la diversidad son, como se verá más adelante, instrumentos válidos para responder a las necesidades especiales.

No cabe hablar de alumnos diversos, con capacidades, intereses y motivaciones distintas y considerar que, “además” de ellos, en los centros habrá alumnos con necesidades especiales. El hecho de que *algunas* de las respuestas que estos alumnos necesitan vengan a ser distintas de las ofrecidas para la mayoría de los alumnos no debe hacer pensar que *todo* lo que necesitan deba ser diferente, que *todas* las medidas que se pongan en marcha pertenecen al ámbito de la educación especial y que, por tanto, deben ser objeto de un tratamiento aparte.

Siempre que se haya optado por la integración de un determinado alumno o alumna con necesidades especiales en un centro ordinario es porque se supone que esta forma de escolarización es la que más beneficios puede reportarle y la que mejor puede responder a sus necesidades.

Por ello, cuando un centro escolarice a estos alumnos debe procurar siempre que su *integración* en la dinámica del centro resulte lo más completa posible.

Aunque el currículo de un alumno o alumna acabe siendo muy diferente del de la mayoría, aunque buena parte de su tiempo deba permanecer fuera del aula ordinaria, aunque necesite unos recursos materiales o humanos extraordinarios, nunca deberá renunciarse a los beneficios de la integración, no sólo los referidos a su socialización, que sin duda resultan fundamentales, sino los relativos al desarrollo de todas sus capacidades y destrezas: a la mejora de sus posibilidades de comunicación, de conocimiento del entorno, de estrategias de aprendizaje, etc.

Para que esta integración verdaderamente se produzca, lo que precisan los alumnos con necesidades especiales es, como todos los demás, una intervención coordinada y equilibrada del equipo docente, intervención que ha de tener su reflejo en los Proyectos educativo y curricular que en el centro se desarrollen.

Implicación del equipo docente

Cuando se habla de implicación de todo el equipo docente se alude, en primer lugar, al importante papel que juega la **Dirección** del centro como elemento de cohesión de las propuestas educativas, como cauce necesario de las demandas del centro y también como interlocutor entre éste y su entorno. Una Dirección y Jefatura de Estudios sensible a las necesidades especiales de algunos alumnos debe ser receptiva y flexible ante las preocupaciones y propuestas de los profesores, de los padres y de los propios alumnos y deberá ser capaz de hacer llegar estas preocupaciones y propuestas a los lugares en los que puedan ser atendidas.

Muchas de las propuestas que se efectúan en los diversos apartados de este documento, especialmente las referidas a utilización del tiempo, a disponibilidad para las coordinaciones necesarias, a la distribución de los espacios y de los grupos de alumnos, sólo podrán llevarse a cabo si la Dirección del centro se encuentra realmente comprometida en la tarea de proporcionar una enseñanza que contemple la diversidad de los alumnos desde los planteamientos educativos que son comunes a todo el centro en su conjunto.

De igual forma, los **departamentos** y **seminarios**, conocedores de las características y problemática específica de las áreas y contenidos curriculares de su competencia y partícipes, por tanto, de las decisiones curriculares que en el centro se tomen, habrán de mostrar

una constante preocupación porque en estas decisiones tengan cabida todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales y las necesidades que de ellas se deriven.

El resultado práctico de esta toma de decisiones, coordinada e impulsada por la **Comisión de Coordinación Pedagógica** (de la que formarán parte el Equipo Directivo y los Jefes de Seminario o Departamento) es el **Proyecto curricular**. Este Proyecto puede considerarse el núcleo fundamental en el que plasmar el compromiso real del centro en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin entrar en detalles sobre los distintos elementos que lo integran³ cabe, no obstante, aludir a la necesidad de que en las decisiones que en él se tomen, los alumnos con necesidades educativas especiales constituyan una variable importante.

En realidad se trata de que un Proyecto curricular que pretende dar respuesta a alumnos diversos debe, efectivamente, tener en cuenta el amplio rango que abarca esa diversidad. No sólo reservando un espacio para las decisiones que afecten a un determinado colectivo de alumnos, sino contemplando a todos los alumnos en todos y cada uno de sus elementos: cuando se distribuyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a lo largo de los ciclos o cursos, cuando se toman decisiones sobre la metodología o la evaluación, cuando se deciden las materias optativas, etc.

Pero todas las decisiones que se tomen en estos ámbitos han de servir sobre todo para guiar y orientar en el trabajo que día a día se lleva a cabo en el aula. Por eso, el compromiso más fuerte para con sus alumnos lo asumen sin duda cada uno de los **profesores**, que son los que van a desarrollar el currículo en las aulas, a través de las actividades diarias; lo asumen los **tutores** cuando desarrollan su labor y lo asume el **Departamento de Orientación** a través de su intervención más especializada.

A todos ellos y a las tareas que llevan a cabo para apoyar el proceso de integración de los alumnos con necesidades especiales se refiere el último capítulo de este documento.

³ Véase M. E. C. *Proyecto curricular. Materiales para la Reforma de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: M. E. C., 1992.

El proyecto curricular

Capítulo V.

El currículo y los alumnos con necesidades educativas especiales

Responder a las necesidades especiales de algunos alumnos y alumnas implica, además de la existencia de unas condiciones adecuadas y de un compromiso firme de toda la comunidad educativa, un replanteamiento de las propias propuestas curriculares.

El objetivo último ha de ser, sin duda, proporcionar a cada alumno la respuesta individual que necesita, en función de sus posibilidades y también de sus límites, pero hacerlo en un determinado contexto, con unos medios determinados y tratando siempre de que esa respuesta se aleje lo menos posible de las que son comunes para todos los alumnos.

No es, desde luego, una tarea fácil; pero tampoco es, ni mucho menos, una tarea “extraña” al propio proceso de desarrollo y de adecuación del currículo a las diferencias individuales de los alumnos y de atención a la diversidad de capacidades, de intereses y de motivaciones: el planteamiento curricular de la etapa prevé la posibilidad de medidas para la individualización de la enseñanza de las que van a participar los alumnos con necesidades educativas especiales.

La respuesta a la diversidad

Las medidas propuestas con carácter general para responder a la diversidad de alumnos de un centro que imparta la Educación Secundaria Obligatoria pueden resumirse en:

1. Las propia concreción del currículo en el Proyecto curricular de etapa y las Programaciones, que en todo caso deberán ser adecuadas a las características de los alumnos y contemplar sus diferencias individuales.

2. Las **adaptaciones** que todo profesor deberá poner en marcha para responder a las necesidades individuales de cada alumno o alumna.

En algunos casos, estas adaptaciones se dirigirán de forma fundamental a compensar dificultades para acceder al currículo: dificultades de acceso físico (que requieren medidas de adaptación en los espacios, el mobiliario, los recursos didácticos: textos, material manipulativo, recursos tecnológicos, etc.) o dificultades en la comunicación (que requieren en ocasiones la utilización de sistemas y códigos distintos o complementarios del lenguaje oral).

En uno u otro caso parece adecuado definir estas medidas como **adaptaciones de acceso al currículo**, aludiendo a su objetivo último: crear las condiciones necesarias que permitan a determinados alumnos con dificultades acceder a los aprendizajes establecidos en el currículo. Todas las sugerencias sobre espacios, materiales y tiempos que se ofrecen en el Capítulo VIII son, por tanto, adaptaciones de acceso al currículo.

En otras ocasiones serán precisas adaptaciones en los propios elementos curriculares. Tal como los define la LOGSE (artículo 4,1), estos elementos son *el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación*. Para algunos alumnos será preciso, por tanto, adecuar los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y también de evaluación; modificar el tiempo previsto para la consecución de algunos objetivos; dar prioridad a otros; introducir objetivos, contenidos y criterios de evaluación no compartidos por los otros alumnos e incluso eliminar algunos objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo común. Este conjunto de medidas constituyen lo que pueden llamarse las **adaptaciones curriculares** propiamente dichas.

Cabe considerar, no obstante, que estas adaptaciones curriculares pueden suponer ajustes poco importantes de la programación común o bien modificaciones significativas de la misma. Se entenderá por adaptaciones significativas la eliminación, en varias áreas curriculares, de contenidos, objetivos y los correspondientes criterios de evaluación referidos a aprendizajes que pueden considerarse básicos o nucleares. Generalmente, esta eliminación viene acompañada por la introducción de otros objetivos, contenidos y criterios (que pueden ser de una etapa anterior o que no están contemplados en el currículo ordinario

para todos los alumnos, por ser muy específicos, como el aprendizaje de un código de comunicación no oral, por ejemplo). En otras ocasiones, la eliminación se produce porque es preciso dar prioridad a unos cuantos objetivos y contenidos del currículo ordinario y, por tanto, dejar de trabajar otros.

Cada una de estas medidas de adaptación, sea de acceso o curricular, y sea un ajuste poco o muy significativo, constituye una posibilidad de ajuste de la respuesta educativa para un alumno o alumna con necesidades educativas especiales.

3. La existencia de **materias optativas** de elección libre por parte del alumno con un peso creciente a lo largo de la etapa. Unas materias y actividades que deberán favorecer un tipo de aprendizajes más globalizados y funcionales, una adecuada orientación para posteriores estudios y unas mejores posibilidades en el paso a la vida activa.
4. La posibilidad de una **diversificación curricular** a partir de los dieciséis años, a través de **programas individualizados** en los que, respetando los objetivos propios del final de la etapa, los alumnos puedan cursar un currículo adecuado a sus posibilidades y ritmos de aprendizaje, renunciando total o parcialmente a algunas materias del tronco común y cursando algunas materias optativas con un peso importante de preparación profesional⁴.

Para algunos alumnos con necesidades educativas especiales será posible, no obstante, adoptar medidas de diversificación curricular antes de los dieciséis años, cuando su evaluación en el contexto de aprendizaje ponga de manifiesto su conveniencia.

Este conjunto de medidas constituye el marco teórico de referencia para ubicar las posibles respuestas que, a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, podrán proporcionarse a los alumnos y alumnas que presenten necesidades especiales.

Son medidas de respuesta a la diversidad y, por tanto, pueden adoptar formas diversas. Lo que es preciso destacar es la existencia de varias alternativas de organización del currículo, que se ofrecen a los alumnos con dificultades de aprendizaje y que en todo caso deben ser objeto de una decisión individualizada, fruto de una rigurosa evaluación.

⁴ En este momento, el M. E. C. está preparando un documento-guía sobre la diversificación curricular.

Alternativas de organización del currículo

Cierto es, sin embargo, que algunas de estas alternativas, en los casos más extremos, pueden suponer un definitivo alejamiento del currículo ordinario y, por tanto, que las medidas que se propongan resultarán, desde este punto de vista, *especiales*. Pero no todos los alumnos con necesidades educativas especiales van a necesitar este tipo de medidas o, al menos, no van necesitarlas todas.

A continuación se presentan algunas situaciones posibles de alumnos con necesidades educativas especiales y de las respuestas que parecen más adecuadas en cada situación. Como siempre, hay que advertir que se trata de situaciones estándar y que, por tanto, algunos alumnos pueden encontrarse en un punto intermedio entre ellas.

SITUACIÓN 1

- Alumnos que han alcanzado un aceptable nivel de desarrollo de las capacidades consideradas básicas al finalizar la Educación Primaria y que han superado los objetivos de esa etapa, pero que pueden presentar problemas de movilidad y/o manipulación y en la comunicación oral (por ejemplo, por problemas motores o sensoriales). Un nivel aceptable en lectoescritura y un buen nivel de lectura labial en el caso de alumnos sordos.

- Estos alumnos podrían cursar, seguramente a lo largo de toda la etapa, el currículo ordinario, tanto en las materias del tronco común como en las optativas (si bien en las decisiones sobre actividades optativas estos alumnos podrían considerar algunas de las propuestas sobre optatividad que se hacen en el apartado “Sugerencias para la elaboración de programas individualizados”). No obstante, en muchos casos serán precisas adaptaciones:
 - **De acceso:** por ejemplo, modificaciones en los espacios y en los recursos didácticos para favorecer la movilidad y la manipulación en los casos de deficiencia motora o para asegurar mejores niveles de comunicación e interacción con sus compañeros (lectura labial, acceso a la información visual) en el caso de los alumnos sordos.

- **Curriculares:** como el resto de los alumnos, pueden verse beneficiados por un tratamiento más individualizado a través de una serie de adaptaciones que no afecten al currículo básico: cambios metodológicos, prioridad en algunos contenidos y objetivos, modificaciones en el tiempo de consecución de los objetivos, adecuaciones en los criterios de evaluación en función de sus dificultades específicas, etc.

En algunas áreas, en cambio, pueden ser precisas adaptaciones que se alejen bastante del currículo básico. Por ejemplo, la supresión de objetivos y contenidos en áreas como Lengua o Lengua Extranjera, sobre todo algunos referidos al lenguaje oral que implican un buen nivel de audición o de producción, y de otras áreas en las que presenten dificultades muy específicas (por ejemplo, algunos contenidos de música en el caso de alumnos sordos).

- Estos alumnos deberían desarrollar su currículo en las aulas ordinarias, siempre que se garanticen las condiciones mínimas de acceso que precisan. Seguramente van a necesitar algún apoyo específico, fuera o dentro del aula ordinaria, para reforzar algunos aprendizajes comunes o para desarrollar otros más específicos: por ejemplo, los relacionados con el aprovechamiento de los restos auditivos, o el aprendizaje de un nuevo programa de ordenador de especial utilidad para algún alumno con problemas motores.
- Es previsible, por todo ello, que estos alumnos alcancen los objetivos generales de la etapa con todos los ajustes y ayudas necesarias y que obtengan, sin mayores dificultades, la titulación correspondiente.

SITUACIÓN 2

- Alumnos que, por diversas causas, no han alcanzado en su totalidad los objetivos de la etapa Primaria. Sus dificultades (en algún caso relacionadas con la comunicación, en otros con la movilidad y la manipulación y en todo caso con los aprendizajes que pueden considerarse básicos en Primaria) harán que tengan problemas para cursar el currículo ordinario de la Secundaria.

- Es muy importante que el currículo de estos alumnos, sobre todo en las áreas troncales, tenga como referencia fundamental los aprendizajes que se consideran básicos en la etapa. Es decir, que las adaptaciones que se realicen partan del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, aunque sea preciso incluir y reforzar algunos aprendizajes de Primaria. Desde este punto de vista, es previsible que a partir de los dieciséis años necesiten medidas de diversificación curricular:
- Como en la *situación 1*, estos alumnos pueden necesitar **adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares**. Entre estas últimas hay que considerar la probable eliminación de algunos contenidos considerados básicos en algunas áreas, y también la incorporación de contenidos y objetivos de Primaria no suficientemente cubiertos. Es importante, hasta la elaboración de los Programas de Diversificación, que no se supriman áreas completas.
 - Los Programas Individualizados de Diversificación Curricular, que comenzarán a partir de los dieciséis años, podrán coincidir con los **programas tipo** previstos en el centro para los alumnos con dificultades de aprendizaje y participar, por tanto, de sus características más importantes⁵. No obstante, dado que los programas de diversificación son, en última instancia, programas individuales, en su elaboración pueden tenerse en cuenta algunas sugerencias específicas que se realizan en el próximo apartado para los alumnos con necesidades educativas especiales (por ejemplo: más tiempo para optativas de carácter profesional).
- Estos alumnos deberían cursar una parte importante del currículo en las aulas ordinarias. Antes de los dieciséis años (previsiblemente el primer ciclo) compartirán buena parte de su tiempo con el grupo de referencia (en el que es preciso que se tengan en cuenta las condiciones que estos alumnos necesitan para desarrollar sus aprendizajes: materiales, espaciales, metodológicas, etc.). No obstante, necesitarán bastante apoyo en casi todas las áreas, fuera o dentro del aula, aunque es previsible que la necesidad de reforzar aprendizajes de Primaria les haga trabajar una parte del tiempo en un aula de apoyo. Además, para llevar a cabo algunos aprendizajes, que requieran

⁵ Idem nota anterior.

una metodología muy específica (por ejemplo, inglés o lengua en el caso de alumnos sordos), puede ser recomendable el trabajo del área en grupos pequeños en el aula de apoyo.

La puesta en marcha de las medidas de diversificación curricular se producirá en las mismas condiciones que para el resto de los alumnos: compartirán algunas áreas troncales y optativas con los grupos ordinarios y desarrollarán otros aprendizajes más globalizados en grupos más reducidos de alumnos con programas de diversificación.

- La organización del currículo para estos alumnos a lo largo de la etapa, con todas las adaptaciones realizadas para adecuarlo a sus posibilidades y ritmos de aprendizaje, tendrá como objetivo último la consecución de los objetivos al final de la misma y, por tanto, la obtención de la titulación correspondiente.

SITUACIÓN 3

- Alumnos que han alcanzado solamente algunos objetivos de la etapa primaria. Casi siempre tendrán dificultades de comunicación, en algunos casos oral y en todo caso escrita. Pueden tener graves problemas de movilidad o de manipulación, y siempre un retraso generalizado en sus aprendizajes. Sus dificultades les impiden acceder a la mayor parte del currículo de la etapa. Por lo general, se incorporarán a la etapa con catorce años.
- El currículo de estos alumnos resultará muy adaptado a lo largo de toda la etapa, y deberá incorporar muchos aprendizajes básicos de la etapa anterior. Necesitará:
 - **Adaptaciones de acceso:** de recursos y materiales didácticos en muchos casos, de espacios en algunos, y en otros, de comunicación (trabajando con un sistema complementario, alternativo o aumentativo del lenguaje oral: SPC, Lenguaje de Signos, etc.) y **Adaptaciones curriculares significativas** en todas las áreas del currículo. En general, una importante eliminación de contenidos y objetivos básicos en las áreas y la introducción de contenidos y objetivos de la etapa Primaria. Estas adaptaciones pueden consistir, desde un primer momento, en la supresión de áreas completas, en lo que sería:

- Un **Programa individualizado** en el que quedarán recogidas todas las adaptaciones significativas del currículo. En todo caso, se trata de garantizar, a través de este programa, que estos alumnos desarrollen las capacidades que se consideran más básicas en los ámbitos de la autonomía personal, la comunicación, la socialización y la preparación para la vida activa. En el próximo apartado se ofrecen algunas sugerencias para la elaboración de estos programas.

- Las importantes adaptaciones del currículo para estos alumnos hacen que la forma que adopte su integración y el apoyo que precisan resulten muy variadas.

Sin embargo, de forma general, puede decirse que podrían cursar una parte importante de su currículo fuera de las aulas ordinarias, tanto en las áreas troncales como en las optativas o en las áreas globalizadas de su programa individualizado. Resultará conveniente un trabajo en pequeños grupos que permitan una enseñanza muy individualizada y la utilización de unas metodologías muy adaptadas y un buen conocimiento de los recursos. Con estos grupos podrán trabajar los profesores de apoyo (Pedagogía terapéutica, logopedas) y, en algunos casos, los profesores especialistas del Departamento de orientación.

No obstante, para que efectivamente puedan beneficiarse de la integración en el centro, sobre todo en aspectos sociales y de relación, es fundamental que estos alumnos compartan algunas actividades con los grupos ordinarios. Para ello también se ofrecen sugerencias en el próximo apartado.

- El objetivo último de las adaptaciones y programa individualizado no será, por tanto, en estos casos, la consecución de todos los objetivos generales de la etapa, con lo que es posible que la mayor parte de estos alumnos y alumnas no alcancen la titulación correspondiente en las mismas condiciones que el resto.

Sugerencias para la elaboración de programas individualizados

Como se ha visto en las páginas anteriores, estas sugerencias tienen su sentido en la elaboración de programas para los alumnos de

la *situación 3*. Pero algunas deben ser tenidas en cuenta para todos los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ante todo, cabría llamar la atención sobre la necesaria precaución que en todo caso debe existir antes de decidir la puesta en marcha de un programa individualizado. Para *cualquier* alumno es ésta una decisión que debe ser cuidadosamente sopesada, resultado de una rigurosa evaluación que considere tanto sus circunstancias personales como las de la propia respuesta educativa que se le ofrece.

Esta necesidad de rigor y precaución debe ser tenida en cuenta con la misma “intensidad” aun en el caso de que un alumno presente, de manera muy manifiesta desde el primer momento, importantes dificultades de aprendizaje y, consecuentemente, necesidades educativas especiales que hagan precisas modificaciones muy significativas del currículo a lo largo de toda la etapa.

No es aconsejable que, nada más incorporarse a la etapa Secundaria Obligatoria sin haber conseguido los objetivos de Primaria, estos alumnos y alumnas sean ubicados de forma inmediata en aulas especiales, con un programa fuertemente diversificado y poco contacto con el resto de los alumnos.

Además de insistir en la necesidad de la cuidadosa evaluación para determinar sus necesidades y proporcionarle la respuesta adecuada, se pretende sugerir una cierta *progresividad* en estas decisiones, de manera que en un primer momento se intente que el alumno comparta lo más posible de las actividades ordinarias, aunque después sean necesarias situaciones menos normalizadas.

Áreas troncales

En este sentido, todo programa individualizado debería incluir algunas materias del tronco común compartidas con el grupo de referencia, con las adaptaciones precisas para el alumno. Para ello habría que tener en cuenta sobre todo:

- Que estas materias resulten especialmente motivadoras.
- Que sean las que favorezcan en mayor medida los procesos de socialización y de relaciones interpersonales.

Intentando combinar estos dos criterios puede establecerse, más concretamente:

- Que el alumno comparta tantas áreas como aconseje la evaluación que se haya realizado dependerá mucho del conjunto de adaptaciones que se hayan decidido y de las consecuentes prioridades que se hayan establecido en el currículo del alumno. Es conveniente insistir en la idea de que se intentará que compartan más áreas comunes en un primer momento.
- Que en la toma de decisiones no se tengan en cuenta sólo criterios curriculares (por ejemplo, que la música sea más motivadora que las sociales o el inglés, o viceversa). Además de las condiciones del alumno (al sordo puede motivarle poco la música), habría que fijarse en algunas condiciones del grupo en el que el alumno se podría integrar. Por ejemplo:
 - El profesor de un área determinada puede estar más sensibilizado hacia los alumnos con algún tipo de dificultad.
 - La metodología que pone en práctica algún profesor y las actividades que diseña pueden ser más integradoras: trabajo en grupos, cooperación entre los alumnos, medios audiovisuales, etc.
 - Los alumnos de algún grupo pueden favorecer la socialización mejor que los de otro (están más sensibilizados, hay otro alumno sordo con una deficiencia similar, pero con mejor nivel, etc.).
 - El profesor de apoyo puede trabajar mejor en determinadas áreas y ayudar más al alumno.

Áreas globalizadas

Además de estas áreas del tronco común, compartidas con un grupo, el Programa Individualizado deberá incluir otras áreas en las que se desarrollen de forma más intensa las capacidades que se consideran básicas a lo largo de toda la escolaridad. Esto implica, para estos alumnos, trabajar algunos objetivos propios de la etapa y otros de la etapa Primaria no suficientemente desarrollados. Para ello, la selección de contenidos que se efectúe en estas áreas deberá integrar necesariamente aspectos de ambas etapas.

Parece adecuado que estos alumnos trabajen los contenidos de las diferentes áreas del currículo en torno a dos grandes núcleos o áreas globalizadas: área lingüística y social y área científico-técnica.

Ahora bien, la selección de contenidos para estos alumnos, basada, como en todos los casos, en una cuidadosa evaluación de sus necesidades especiales, puede diferir de la que puede llevarse a cabo para un programa de diversificación tipo. Hay que tener en cuenta que, en los programas que se diseñen para los alumnos de la *situación 3*, el propósito *no es*, al menos en la mayoría de los casos, la consecución de todos los objetivos propios de la etapa.

Aunque difiera el objetivo último, y, por tanto, el contenido básico del Programa Individualizado, parte de los criterios que se establecen para la elaboración de los Programas para el resto de los alumnos tienen pleno sentido en estos casos:

- Por ejemplo, que el trabajo de estas áreas sea más globalizado e interdisciplinar, intentando relacionar contenidos de diferentes áreas curriculares.
- Que los aprendizajes tengan un alto valor funcional, es decir, que permitan que los conocimientos y destrezas adquiridas en varias áreas curriculares tengan aplicación en la vida diaria, así como en lo que respecta a la adquisición de nuevos contenidos (por ejemplo, de carácter más profesional).
- Que resulten más motivadores e interesantes para los alumnos (con lo que a la selección de los contenidos habrá que sumar la adopción de unas estrategias metodológicas que lo faciliten).

A estos criterios habría que añadir:

- Que favorezcan lo más posible la autonomía de los alumnos, dotándoles de estrategias propias de aprendizaje, de técnicas de trabajo intelectual y de estudio, de búsqueda de información, de organización de la tarea, etc.
- Que favorezcan la socialización, las relaciones interpersonales y, en general, la competencia social.

Este conjunto amplio de criterios puede llevar a decidir que en el Programa Individualizado de algunos alumnos con necesidades educativas especiales:

- Tenga un mayor peso el área del ámbito lingüístico y social, no sólo porque los aspectos lingüísticos y comunicativos son los más deficitarios en buena parte de los alumnos con graves dificultades de aprendizaje, sino porque a través de los contenidos de estas áreas se favorecen más todos los aspectos relacionados con la socialización y la competencia social.
- En el ámbito científico-tecnológico sean los aspectos tecnológicos los más destacados, dado que es previsible que estos alumnos no cursen la tecnología como materia troncal. Sería bueno que esta área constituyera una iniciación para simultáneos o posteriores aprendizajes de carácter profesional, dando un sentido más práctico y reforzando algunos aprendizajes básicos, sobre todo de Matemáticas.

Área de preparación profesional

Además de estas áreas globalizadas, el currículo de estos alumnos deberá reservar un espacio importante para actividades de preparación profesional. Puede hablarse de un **área de preparación profesional** o, más propiamente, de un espacio de preparación profesional en el que estarían incluidas algunas de las actividades optativas.

La característica más importante de este espacio para los alumnos con mayores dificultades tal vez sea que no debería quedar en una *iniciación* o una preparación para posteriores estudios, sino que debería intentar proporcionar una mínima cualificación para el desempeño de actividades profesionales. (Hay que tener en cuenta que estos alumnos concluirán la Educación Secundaria Obligatoria al menos con dieciocho años.)

Por estas razones, al diseñar las actividades que integrarían este espacio habrá que incluir una serie de contenidos polivalentes, pero dentro de una determinada familia profesional, que permitan posteriormente al alumno desempeñar distintos tipos de tareas en una determinada situación laboral.

Llegar a este nivel de mayor aplicación no significa, sin embargo, que las actividades que se diseñen deban quedar sólo en un aprendi-

zaje de tareas concretas, exclusivamente prácticas, e incluso, como puede suceder en algunas ocasiones, repetitivas y monótonas, sino que deben integrar también aprendizajes de carácter más teórico, complementario del que se efectúe en las áreas globalizadas, y, en todo caso, ajustados a las necesidades concretas evaluadas para cada alumno.

Materias optativas

Además de estas actividades de carácter profesional, los alumnos con necesidades especiales podrán acceder a otras **materias optativas** que resulten especialmente adecuadas a sus dificultades y que respondan a las decisiones globales de adaptación curricular que se hayan tomado en cada caso.

Ya se ha mencionado que los alumnos con necesidades especiales de las *situaciones 1 y 2* podrán acceder a algunas optativas de la oferta ordinaria. Algunos alumnos con dificultades más graves también pueden verse beneficiados, si se efectúan las adaptaciones curriculares precisas, por cursar algunas optativas de la oferta ordinaria.

Por ejemplo, una materia optativa como **Expresión corporal**, que integre contenidos de mimo y relajación, puede contener elementos muy motivadores para alumnos con problemas graves de comunicación oral, favorecer sus relaciones con otros alumnos y mejorar su autoestima (incluso algunos alumnos con problemas generalizados de aprendizaje pueden ser especialmente hábiles en expresión corporal, mimo, etc.).

De nuevo hay que señalar que los criterios para el diseño del espacio de opcionalidad (globalidad, funcionalidad, transición a la vida activa y capacidad orientadora) son pertinentes al hablar de alumnos con necesidades especiales.

También son criterios que deben tenerse en cuenta los que se apuntaban al tratar sobre las áreas comunes que pueden compartir los alumnos con necesidades especiales y sobre las áreas globalizadas: motivadoras, que favorezcan la socialización y las relaciones interpersonales, que propicien una mayor autonomía en los aprendizajes, que desarrollen hábitos y proporcionen técnicas para estudiar, etcétera.

A estos criterios habría que añadir, sin embargo, uno muy necesario a la hora de diseñar un espacio de elección libre por parte de los alumnos que pretenda contemplar a los que tienen necesidades especiales:

- El espacio de opcionalidad debería incorporar algunas materias dirigidas de forma especial a compensar dificultades concretas de algunos alumnos, principalmente las que hacen referencia a la comunicación.

Conjugando este criterio con los anteriores pueden diseñarse algunas materias optativas que resulten indicadas no sólo para los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que puedan ser cursadas por cualquier alumno del centro.

Por ejemplo:

- **Introducción al lenguaje de signos.** Es una actividad fundamental para mejorar las posibilidades de comunicación de muchos alumnos sordos, que puede además contribuir a reforzar conceptos, procedimientos y actitudes de otras áreas de contenido lingüístico (de vocabulario, sintaxis, reflexión gramatical, etc.). Ello hace que pueda resultar atractiva también para algunos alumnos oyentes que se muestren interesados por estos contenidos. Su elección por parte de alumnos oyentes contribuiría, además, a mejorar las relaciones entre éstos y los alumnos sordos. Los centros que organicen el Módulo 3 de Formación Profesional de **intérpretes de lenguaje de signos**, dispondrían de la infraestructura necesaria para ofertar sin dificultad esta materia optativa en la Educación Secundaria Obligatoria.
- **Sistemas de comunicación no vocal.** Sin ser de contenido tan específico y aplicado como la anterior, una materia de este tipo también puede ser atractiva para muchos alumnos de un centro de Secundaria Obligatoria, con o sin problemas de comunicación, interesados en el lenguaje y en temas como el periodismo, la publicidad, la imagen, etc. Incorporaría reflexiones sobre Lenguajes pictográficos (BLISS, SPC), mímicos, gestuales, Lenguaje de Signos, sistemas como el Braille, etc.
- **Diseño gráfico por ordenador.** Esta materia, que puede resultar muy motivadora para algunos alumnos con deficiencia

motora, resultará sin duda interesante para todos los alumnos. Satisface, más que las anteriores, el criterio de preparación profesional y transición a la vida activa, permitiendo a los alumnos familiarizarse con una utilización funcional de las nuevas tecnologías. Algunos alumnos con dificultades para la comunicación oral pueden encontrar en ella no sólo una fuente de motivación, sino un medio de afirmar y afianzar sus propias capacidades, mejorando sus relaciones con el resto de los alumnos.

Todas las sugerencias efectuadas en este capítulo tienen una finalidad común: proporcionar a cada alumno o alumna con necesidades educativas especiales la respuesta curricular que precisa a lo largo de la etapa. No obstante, la atención que la institución escolar proporciona a cualquier alumno no está circunscrita solamente a la elaboración de un currículo adecuado a sus posibilidades. Los alumnos con necesidades educativas especiales van a necesitar, para el desarrollo de ese currículo, una serie de apoyos y de orientaciones para llevar a cabo los aprendizajes establecidos en las mejores condiciones posibles. A estas tareas de apoyo, de tutoría y orientación está dedicado el Capítulo IX.

Capítulo VI. Metodología

La metodología, entendida de forma general como el conjunto de métodos, estrategias, procedimientos y actividades que se diseñan y se ponen en marcha en una situación determinada de enseñanza-aprendizaje, es, sin duda, un elemento privilegiado para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Pero la propia amplitud del término y la complejidad de los procesos que se ponen en juego en una situación de enseñanza-aprendizaje hace imposible considerar la metodología como una variable aislada de los otros factores que condicionan el desarrollo del currículo.

La metodología, el cómo enseñar, se encuentra siempre al servicio de los objetivos y contenidos seleccionados; se vincula de forma estrecha a las condiciones espaciales y materiales, a sus características, su organización y disponibilidad; se relaciona con el tiempo y su organización; pero, sobre todo, se encuentra directamente mediatizada por la propia concepción que cada profesor tiene sobre el aprendizaje, una concepción que determina su **estilo de enseñanza** y que tiene una influencia directa en la manera en la que organiza su clase y en la que lleva a cabo el trabajo con los alumnos.

Criterios generales

Esta reflexión general tiene al menos dos consecuencias que deben ser destacadas:

- Las decisiones que se tomen sobre ajustes en la metodología para responder a un determinado alumno o alumna deben estar estrechamente relacionadas con el conjunto de decisiones que se hayan tomado en el proceso más general de respuesta a sus necesidades individuales.

Aunque pueda parecer obvio, es preciso insistir en que la forma de abordar con un alumno o alumna las tareas escolares debe partir, en primer lugar, de un buen conocimiento de sus características personales más relevantes y, entre ellas, de una manera muy especial, las que hacen alusión a su **estilo de aprendizaje**: esto es, a la forma en la que se enfrenta a las tareas, a sus preferencias de agrupamiento, al tipo de refuerzos que le resultan más adecuados, a su motivación, sus atribuciones sobre los éxitos y los fracasos, etc.

Además, las decisiones sobre cómo enseñarle deben descansar en una previa reflexión sobre qué y cuándo se le ha de enseñar. No es una estrategia adecuada decidir en primer lugar los métodos y recursos didácticos que más convienen a un alumno o alumna sin haber decidido previamente qué contenidos van a ser trabajados y qué objetivos se persiguen con ese trabajo. Un alumno o alumna con retraso mental puede necesitar algunas técnicas determinadas para el desarrollo de ciertas habilidades sociales o para mejorar su nivel de comprensión de textos, pero no tiene mucho sentido decidirse por esa técnica sin haber determinado previamente que las habilidades de socialización o la mejora de la comprensión lectora son contenidos de trabajo establecidos en su currículo individual.

- Las decisiones sobre ajustes metodológicos para un alumno o alumna con necesidades educativas especiales deben ser acordadas por los distintos profesionales que participan en su respuesta educativa.

Esta necesidad de consenso y acuerdos sobre cuestiones metodológicas es una característica general de funcionamiento de los centros de Secundaria. De hecho, el establecimiento de criterios metodológicos y para el diseño de actividades es un elemento fundamental del Proyecto curricular que cada centro haga para la etapa.

Lo que quiere destacarse aquí no es tanto la existencia de consenso en los criterios generales que han de enmarcar los plantea-

mientos metodológicos de las distintas áreas y grupos de aprendizaje, como insistir en que las decisiones sobre ajustes individuales en la metodología para un alumno o alumna con necesidades especiales deben ser, igualmente, fruto del consenso y la reflexión conjunta.

Como ya se ha venido señalando, muchos alumnos con necesidades especiales requieren, sobre todo, un tipo de respuestas y de estrategias de aprendizaje homogéneas y coherentes en las diferentes áreas curriculares. Necesitan, quizá en mayor medida que otros alumnos, una continuidad en los planteamientos docentes a lo largo de los sucesivos cursos, ciclos y etapas. Un alumno sin dificultades puede asimilar en mejores condiciones los cambios en los estilos y las formas de enseñar de cada profesor y adecuarse, en cada situación, a los planteamientos didácticos del aula. Los alumnos con dificultades importantes de aprendizaje pueden tardar mucho más en integrarse en una determinada dinámica y en asimilar los cambios y las variaciones en las formas de abordar las situaciones de aprendizaje.

Pero, además, la necesidad de consenso viene dada también por la importancia de que, en cada área y en cada grupo, se garanticen las modificaciones o adecuaciones de la metodología precisas para que el alumno o alumna pueda realmente acceder a los aprendizajes. De poco serviría que uno solo de los profesores (tal vez solamente el profesor de apoyo) fuera consciente de la importancia de estas adecuaciones y las incorporara a su trabajo en el aula, si en el resto de las áreas y actividades esta necesidad pasara inadvertida o no fuera tenida en cuenta.

Metodología y alumnos con necesidades educativas especiales

Llegados a este punto, tal vez sea el momento de preguntarse: ¿Existe, entonces, una metodología específica para los alumnos con necesidades educativas especiales, cuyas características deban conocer todos los profesores del centro para trabajar con estos alumnos?

Todas las consideraciones hechas hasta el momento (que son consustanciales al propio planteamiento curricular) sobre las diferencias individuales de los alumnos y sobre la necesidad de ajustar la ayuda pedagógica a sus formas peculiares de enfrentarse a los aprendizajes (es decir, de individualizar la enseñanza) permiten ya

suponer que la respuesta a esta pregunta sólo puede ser negativa. Si no puede hablarse de una metodología ideal para *todos* los alumnos de un centro, es lógico suponer que tampoco existe una metodología más adecuada para *todos* los alumnos con necesidades educativas especiales.

Pero además es importante destacar que los alumnos con dificultades graves de aprendizaje, aprenden, básicamente, de la misma forma que el resto de los alumnos. Algunos necesitarán más tiempo, otros precisarán un tipo de ayudas distintas o más sistemáticas (ayudas físicas, visuales, verbales); en general pueden necesitar una planificación más minuciosa de las tareas, etc.; pero, en todo caso, los ajustes metodológicos van a responder a unos principios y unas consideraciones sobre el aprendizaje que son comunes a todos los alumnos.

Esta idea general no debe hacer pensar, sin embargo, que no sea necesario realizar ajustes en las estrategias, los métodos o las actividades de enseñanza en función de las necesidades de un determinado alumno o alumna.

Antes al contrario, en muchas ocasiones resultará necesario que un alumno trabaje en unas condiciones particularmente adaptadas, con alguna técnica muy específica para desarrollar una determinada capacidad, con unos materiales distintos a los del resto de los alumnos, incluso a través de actividades diferentes a las de su grupo. El trabajo de los profesores de apoyo consiste, entre otras cosas, en recoger lo que de específico tiene el aprendizaje de determinados alumnos y en proporcionárselo (sea dentro del aula ordinaria o fuera de ella) de una manera más sistemática.

Pero lo que sí necesitan los alumnos con dificultades, en todas las ocasiones, es que cobren verdadero sentido dentro del aula los principios metodológicos en los que se sustenta la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción del alumno a partir de experiencias que resulten significativas para él.

Principios metodológicos

De nuevo se hace patente que lo que es bueno para todos los alumnos es, en muchas ocasiones, imprescindible para los que presentan dificultades. Por eso es importante fijarse primero en los prin-

cipios metodológicos que, siendo comunes, hay que destacar cuando se habla de necesidades especiales, y sugerir a continuación algunas estrategias que pueden considerarse más ligadas a las dificultades de aprendizaje.

Una idea general, que probablemente ha de ser previa a cualquier reflexión sobre principios metodológicos, es que la metodología debe ser también objeto de una **planificación cuidadosa**. Esta afirmación, que no sorprende cuando se refiere a la programación de objetivos y contenidos, e incluso cuando hace mención a aspectos espaciales, temporales o materiales, no siempre es tenida en cuenta cuando lo que se cuestionan son las estrategias didácticas.

A veces puede darse por supuesto que no es preciso planificar *cómo* van a trabajarse en el aula determinados contenidos, bien porque el profesor entiende que ésta es una circunstancia que se solventará cuando llegue el momento o bien porque la forma de trabajar en clase es siempre o casi siempre la misma.

Sin embargo, para los alumnos con necesidades especiales, la planificación de la acción docente es una premisa esencial. Sin ella posiblemente no puedan ponerse en práctica muchas de las sugerencias y principios metodológicos más generales; tal vez las ayudas que estos alumnos precisan no les puedan ser proporcionadas; seguramente, la falta de planificación dé lugar, al fin, a que muchos alumnos con dificultades importantes se alejen cada vez más de las actividades que se llevan a cabo en el aula.

Planificación no se contrapone, sin embargo, a experimentación de nuevos métodos, técnicas o estrategias, y tampoco a flexibilidad. Antes al contrario, en la medida en la que el aula sea concebida como un "laboratorio" en el que la investigación sobre la propia acción sea permanente, las posibilidades de ajuste constante a cada nueva situación serán mucho mayores. Tener claras las actividades a desarrollar, las estrategias a poner en juego, no significa renunciar al cambio necesario ni a la creatividad por parte de profesores y alumnos.

Flexibilidad

De hecho es la flexibilidad metodológica tal vez el principio más importante a la hora de dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales. La combinación de métodos, técnicas y actividades diferentes resulta para estos alumnos fundamental.

Ya se ha comentado que una necesidad que muchos alumnos comparten es la de disponer de una mayor variedad de modalidades de recepción de la información. Trabajar alternando estrategias auditivas, visuales, táctiles implicará seguramente una mayor participación de los alumnos con limitaciones sensoriales o con retraso mental en las actividades comunes. De igual forma, combinar actividades de gran grupo (por ejemplo, explicaciones del profesor o un debate) con actividades en pequeños grupos o con trabajos individuales dentro del aula puede permitir a muchos alumnos con cualquier tipo de dificultad centrar más la atención en las distintas tareas y compensar las dificultades que puedan encontrar en cada una de ellas por separado.

Metodología activa

Esta reflexión lleva directamente a considerar otro principio generalmente mencionado al tratar sobre la metodología, que debe ser matizado al considerar las dificultades y limitaciones de algunos alumnos. Se trata de la consideración de que la metodología ha de basarse en la actividad del alumno.

Por un lado, es preciso insistir en que conseguir una participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje no implica necesariamente que este proceso se base en una constante actividad “física” por su parte. Tan enriquecedora puede ser, desde el punto de vista de la actividad del alumno, una explicación teórica del profesor que plantee constantes dudas, preguntas, conflictos..., como la realización de un trabajo escrito en grupo por parte de los alumnos.

Pero, además, algunos alumnos con necesidades especiales, derivadas de un déficit físico, sensorial o intelectual, pueden tener problemas graves para participar en determinadas actividades, no tanto por los contenidos que se trabajan como por el tipo de tarea que se propone.

Naturalmente, esta circunstancia no puede implicar la renuncia del profesor a desarrollar algunas actividades problemáticas para algunos alumnos (que tal vez no participarán en ellas o lo harán de un modo distinto); pero lo que el profesor sí debe hacer en todo caso es considerar, en la planificación previa de las actividades, las dificultades que algunos alumnos pueden presentar, y tratar de “compensar” un tipo de tareas con otras más asequibles para todos los alumnos.

Por ejemplo, diseñar actividades utilizando un casete en el área de Lenguas Extranjeras resulta sin duda una buena estrategia didáctica. Pero en un grupo en el que haya alumnos con deficiencia auditiva tal vez estas actividades no deban ser tan frecuentes como en otro, y deban alternarse con actividades que utilicen recursos más visuales (películas con subtítulos en esa lengua, etc.). De lo que se trata es de tener en cuenta siempre a los alumnos con dificultades *antes* de llevar a cabo las actividades, para evitar que, con posterioridad, la única adaptación que quepa hacer es excluirlos de las mismas o aceptar una participación muy restringida.

Globalización

El tercer principio que se ha revelado como esencial para muchos alumnos con necesidades educativas especiales es el de la globalización de los aprendizajes. Ciertamente, conseguir esa globalización pasa en primer lugar por una determinada organización de los contenidos, con estrechas interrelaciones entre las áreas curriculares. Pero la forma que adopte la metodología y las actividades que se diseñen pueden hacer mucho en favor de la globalización.

Todos los profesores que participan en la educación de un grupo de alumnos han de ser conscientes de que responden a unos propósitos comunes (los objetivos generales de la etapa) y de que, en la medida en que sean capaces de encontrar estrategias comunes para la intervención docente, estarán contribuyendo en mayor medida a su consecución. Programar actividades conjuntas (por ejemplo, utilizar una película para trabajar conjuntamente en varias áreas curriculares) o utilizar materiales comunes (unos mismos libros de lectura o de texto) son dos posibles estrategias para conseguir, a través de la metodología, unificar los aprendizajes y ayudar a los alumnos con problemas a encontrar relaciones entre ellos.

Algunas sugerencias

Además de aludir a estos principios generales de la intervención didáctica, especialmente significativos para los alumnos con dificultades importantes de aprendizaje, pueden tenerse en cuenta algunas sugerencias más concretas que van a contribuir a mejorar la respuesta educativa que se les ofrece. Para estos alumnos es importante:

- El trabajo en pequeños grupos en los que tengan una participación real. Grupos de trabajo donde la cooperación entre los alumnos sea la característica fundamental y donde los que tengan dificultades sientan que aportan algo al grupo.

El trabajo en pequeños grupos permite que no todos los alumnos del aula estén haciendo las mismas actividades al mismo tiempo y con el mismo nivel de complejidad. Ello posibilita que las adaptaciones precisas para los alumnos con necesidades educativas especiales puedan ponerse en práctica consiguiendo una integración real en la dinámica del aula. Puede facilitar también la incorporación del profesor de apoyo al aula.

- Potenciar las actividades de visitas y salidas al entorno. Ello favorece un tipo de aprendizajes más aplicados y funcionales y permite generalizar los aprendizajes en situaciones no escolares. Por regla general, este tipo de actividades consigue también una mayor integración de los alumnos con dificultades al grupo y una mejora de las relaciones interpersonales.
- Utilizar, en la presentación de los contenidos, diferentes estrategias y procedimientos didácticos. Ello hará que se compensen posibles carencias de algunos alumnos en el acceso a la información, ya sea por limitaciones sensoriales, problemas de atención, de motivación, etc.
- Utilizar una gran variedad de instrumentos y recursos didácticos. Además de los libros de texto, hay muchos materiales escritos que pueden resultar muy motivadores para los alumnos con dificultades: cómics, textos literarios, folletos, prensa, etc. Y muchos materiales no impresos que pueden favorecer la comprensión y mejorar la motivación: fotografías, vídeos, diapositivas, etc.

Potenciar el uso del ordenador es una necesidad en el caso de muchos alumnos con problemas de movilidad y de comunicación. Se ha de conseguir que esta utilización se encuentre realmente incorporada a la dinámica del aula.

- Cuidar de manera especial la comprensión de la información que se proporciona. Los profesores deberían utilizar estrategias, sobre todo en las explicaciones teóricas, que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre los contenidos: pausas en las explicaciones, ejemplos, preguntas, intercambio de opiniones,

etc. La utilización de esquemas (por ejemplo, a través del retroproyector) ayudará a muchos alumnos a seguir las explicaciones. De igual forma la aclaración previa de algunos términos o conceptos dudosos contribuirá a la mejora de la comprensión.

- Explicar claramente el tipo de actividades que van a llevarse a cabo, las normas que han de seguirse y las finalidades que se persiguen. Es preciso conseguir que los alumnos con dificultades sepan de antemano qué se espera de ellos cuando se lleva a cabo una determinada tarea y conozcan las normas que rigen la actividad (no siempre claras, por ejemplo, para un alumno sordo o con retraso mental). La explicación, para muchos de estos alumnos, tal vez deba ser por escrito, para asegurar que verdaderamente se comprende la tarea.
- Proporcionar el tipo de refuerzos que más beneficien a los alumnos con dificultades. Esto implica que no se prime el éxito por encima de otras consideraciones o la rapidez en terminar, sino la dedicación, el esfuerzo, los intentos de mejorar, etc. Además supone que abunden más los refuerzos positivos que los negativos, lo que no debe implicar actitudes paternalistas hacia los alumnos con problemas que conlleven niveles de exigencia mucho menores de los que son necesarios.

Todas estas sugerencias, aún generales, se encaminan a crear en el aula las condiciones para que los alumnos con dificultades se encuentren realmente integrados y participen lo más posible de los planteamientos didácticos que son comunes.

Ahora bien, no hay que olvidar que en algunas ocasiones habrá alumnos que no puedan participar en determinadas actividades junto con su grupo o que requieran la utilización de unos procedimientos o técnicas muy específicas.

Este tipo de adaptaciones serán, por tanto, igual de necesarias. Probablemente haya que diseñar actividades individuales o para grupos de alumnos que compartan una determinada necesidad. En estos casos, la colaboración y participación de los profesores de apoyo a la integración resulta determinante. Son estos profesores los que pueden aportar a los centros sus conocimientos más específicos sobre los alumnos con necesidades especiales, y, en ocasiones, serán ellos mismos los que lleven a cabo algunas de las actividades de carácter más individual y específico.

Capítulo VII. Evaluación

Cambios en el concepto de evaluación

La necesidad de un cambio en la concepción de la evaluación ha sido puesta de manifiesto en reiteradas ocasiones en los propios planteamientos curriculares de la Reforma.

Así, el Currículo Oficial de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1345/1991) alude a la función **formativa** de la evaluación; a su carácter **integrador y continuo** (12,2); a la **responsabilidad compartida** por el equipo de profesores (13,1); a la necesidad de evaluar no sólo los resultados de los alumnos, sino los **procesos** de enseñanza y la propia **práctica docente** (13,2) y, como una consecuencia de lo anterior, a la importancia de la evaluación para la toma de decisiones sobre refuerzo pedagógico y adaptaciones curriculares (14,1).

Cualquier cambio que se produzca en los centros como consecuencia de estos planteamientos supone un avance de importancia capital para los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales. De nuevo se hace patente que todas las medidas que se pongan en marcha para considerar la diversidad de los alumnos de un centro, y, en consecuencia, planificar —en este caso la evaluación— atendiendo a sus necesidades individuales, constituyen un primer nivel de respuesta imprescindible para los que tienen necesidades educativas especiales.

Para un alumno o alumna con dificultades es esencial conocer no sólo lo que no aprende, sino lo que ha aprendido; y conocer además cómo lo aprende y en qué condiciones le está siendo enseñado; conocerlo no sólo al final de un proceso, sino a lo largo del mismo. Sólo así puede hablarse de una respuesta educativa que se ajuste verdaderamente a sus necesidades.

Pero destacar la importancia de estos planteamientos puede no ser suficiente. La escolarización de alumnos con necesidades especiales en los centros que imparten la Secundaria Obligatoria debe acompañarse de una reflexión sobre algunos aspectos de la evaluación que resultan particularmente significativos para estos alumnos. Conviene referirse aquí a los dos principales:

- La importancia de la **evaluación inicial para la toma de decisiones curriculares**.
- La necesidad de ajustes o adaptaciones en los **métodos, técnicas, estrategias e instrumentos** de evaluación.

Importancia de la evaluación inicial

La importancia de una evaluación inicial para dar comienzo a un proceso de enseñanza-aprendizaje es evidente para cualquier alumno, pero para aquellos que presentan necesidades educativas especiales ha de ser, además de un requisito ineludible, mucho más pormenorizada y sistemática.

La mayor parte de los alumnos con necesidades educativas especiales se incorporarán a los centros que imparten la Secundaria Obligatoria con una evaluación previa, reflejada en el Dictamen de escolarización, realizada al término de la etapa Primaria por los equipos interdisciplinarios de sector, en la que se harán constar, además de sus necesidades especiales, algunas sugerencias para la nueva etapa.

Pero la información que esta evaluación *externa al centro* puede proporcionar, con ser fundamental para decidir la ubicación escolar más adecuada y orientar en alguna medida la toma de decisiones, *no va a resultar suficiente* para decidir todos los ajustes precisos en la nueva situación.

La ubicación del alumno en el centro, en un determinado curso, con un grupo de alumnos y profesores hace necesario *completar* esa evaluación inicial:

- con algunas informaciones que sólo pueden ser obtenidas en el propio contexto del centro,
- con otras que se consideren insuficientemente cubiertas en el proceso de evaluación previa.

Concretando más, puede decirse que será necesario al menos⁶:

— Completar la **evaluación de su competencia curricular**.

**Competencia
curricular**

Esta evaluación supone conocer el nivel de aprendizaje del alumno en relación con los objetivos y los contenidos establecidos en el currículo. El objetivo es situar al alumno en el continuo curricular y, como consecuencia, planificar la respuesta más adecuada.

En el Dictamen de escolarización, este nivel vendrá referido a sus adquisiciones al término de la Primaria. Será necesario, a la luz de las áreas curriculares y las exigencias propias de la nueva etapa, completar esa evaluación inicial con nuevas informaciones vinculadas a los nuevos contenidos de trabajo y a los requisitos que se consideran imprescindibles para desarrollarlos. Conocer la competencia curricular del alumno en función de las áreas curriculares de la Secundaria Obligatoria es una condición indispensable para tomar las decisiones curriculares a las que se refiere el Capítulo V: *El currículo y los alumnos con necesidades educativas especiales*.

Para llevar a cabo esta evaluación es indispensable disponer de un currículo desarrollado y adecuado a las características del centro. El desarrollo del currículo en el centro constituye la referencia fundamental de este proceso de evaluación: la secuencia de objetivos y contenidos en cada uno de los ciclos y cursos y el establecimiento de criterios de evaluación proporcionaran el tipo y el grado de los aprendizajes que se espera que hayan desarrollado los alumnos en cada momento de su escolarización.

Aunque considerada aquí como una evaluación inicial, la evaluación de la competencia curricular no se circunscribe sólo al principio de un proceso. El seguimiento del alumno a lo largo de su escolarización y la evaluación **continua** que a lo largo de la misma se desarrolla, a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de las actividades de evaluación que se planifiquen, seguirá proporcionando informaciones sobre sus competencias curriculares en cada una de las áreas y en cada uno de los objetivos y contenidos que formen parte del currículo del alumno.

⁶ Una información más detallada sobre estos elementos del proceso de evaluación puede encontrarse en C. N. R. E. E. *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, 1992.

Estilo de aprendizaje y motivación

- Completar la **evaluación de su estilo de aprendizaje y motivación para aprender**.

Aun cuando se disponga de una buena evaluación —consecuencia de su escolarización previa— sobre aspectos más generales del estilo de aprendizaje y motivación del alumno, será necesario en muchos casos obtener informaciones adicionales referidas a los nuevos aprendizajes previstos en la etapa. La oferta de optativas, los nuevos aprendizajes técnico-profesionales y la propia organización de la etapa harán necesario recabar datos sobre las preferencias de los alumnos, su motivación y las formas posibles de enfrentarse a las nuevas tareas, las ayudas que precisarán para compensar sus dificultades, etc.

También hay que aludir aquí al carácter continuo de esta evaluación. Aunque en un momento inicial sea precisa una información detallada sobre todos los aspectos implicados en la manera particular de aprender que tiene cada alumno, lo cierto es que esta evaluación debe realizarse de manera fundamental en las propias situaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje.

La observación sistemática y las propias reflexiones de los alumnos y alumnas son los medios más adecuados para conocer sus estilos de aprendizaje y su motivación por las tareas escolares. La necesidad de profundizar en el conocimiento de estos aspectos, por tanto, debe estar presente a lo largo de todo el proceso educativo.

Contexto

- Realizar una **evaluación del contexto** en el que el alumno se ubica.

Esta evaluación sólo podrá hacerse cuando el alumno se encuentre situado en un determinado grupo. Habrá que conocer en qué medida se favorece, desde el propio centro en su conjunto y desde las aulas, una respuesta adecuada a sus necesidades: si los espacios, los materiales y recursos son adecuados; si los métodos de trabajo se ajustan a sus necesidades; si las actividades que se planifican le resultan provechosas...

Evaluar el contexto en función de las necesidades de un determinado alumno es una tarea compleja que requiere la participación de varios profesionales. La observación y la reflexión sobre todos los aspectos implicados resultará más rica y ajustada en la medida en que puedan incorporarse puntos de vista distintos. La unificación de criterios es, en este caso, fundamental para que la evaluación pueda tener implicaciones en la práctica educativa. Será preciso consen-

suar los aspectos que han de ser observados y también compartir los criterios para interpretar las informaciones obtenidas.

Además de estos tres núcleos de información, que sólo resultará completa si se lleva a cabo considerando la interacción del alumno con el contexto de aprendizaje, puede resultar necesario también profundizar en la evaluación previa del alumno en lo que respecta a su desarrollo general: su competencia cognitiva y lingüística, los aspectos médicos de sus dificultades, su competencia social, la calidad de sus relaciones... También deberán tenerse en cuenta otros aspectos de su entorno familiar que interese conocer: la actitud de la familia ante las dificultades del alumno, sus expectativas con relación al centro, las posibilidades de colaboración familia-centro, etc.

En esta tarea de evaluación inicial del alumno han de involucrarse, como equipo, todos los profesores que vayan a tener una participación directa en la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales. No es, ni puede ser, una tarea exclusiva del Departamento de Orientación, aunque su aportación resultará seguramente fundamental en el proceso. El profesor tutor del alumno y todos y cada uno de los responsables de las áreas tendrán una cuota de participación imprescindible que deberá determinarse en cada caso.

El objetivo inmediato de este proceso de evaluación inicial será determinar cuáles son las necesidades especiales del alumno o alumna, en función de los requerimientos de ese contexto concreto; la finalidad última, proporcionar la respuesta más adecuada que compense lo más posible esas necesidades especiales.

Adaptaciones en métodos, técnicas, estrategias e instrumentos

Como consecuencia de este proceso de evaluación, y una vez determinadas las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna, se decidirán las medidas de ajuste precisas para compensarlas.

Algunas de estas medidas se centrarán, precisamente, en los métodos, técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación.

Como norma general puede decirse que estas medidas de adaptación y ajuste se encontrarán estrechamente relacionadas con otras decisiones que se hayan tomado en otros elementos: en los recursos

materiales, en la metodología, en el tipo de actividades que se desarrollen, etc.

Desde este punto de vista, puede ser necesario:

- **Proporcionar al alumno, en las actividades de evaluación, los mismos medios de acceso que precisa para desarrollar los aprendizajes.**

Por obvio que pueda parecer, hay que insistir en la idea de que el alumno o alumna con dificultades debe disponer, en las actividades de evaluación, de los medios y recursos que se han considerado necesarios en su proceso de aprendizaje: los referidos al sistema de comunicación que emplee habitualmente, el ordenador que maneje en el aula con todas las adaptaciones y ayudas necesarias, los materiales cotidianos específicos o adaptados (plastozote, superficies antideslizantes), la máquina de Braille, etc.

De igual forma habrá que considerar la posibilidad de que el profesor de apoyo se incorpore también en las actividades de evaluación en las mismas condiciones en que lo hace en las actividades de enseñanza-aprendizaje: proporcionando al alumno información suplementaria sobre las tareas, ayuda para consultar un diccionario, refuerzo durante la actividad, ayuda en el control del tiempo, etc.

- **Diseñar actividades y procedimientos de evaluación distintos de los del resto de los alumnos.**

A veces los alumnos del grupo realizarán una actividad de evaluación de difícil ejecución para el que tiene dificultades. Por ejemplo, una actividad de evaluación oral puede ser sustituida para un alumno por una escrita. Puede proponerse para un alumno una actividad de evaluación a realizar en casa utilizando materiales; en definitiva, una forma de evaluación diferente de la de su grupo.

Puede pensarse en que el alumno con dificultades sea evaluado, en cada actividad, sobre menos contenidos que el resto de su grupo y, consecuentemente, con más actividades de evaluación a lo largo del curso o el ciclo.

También habrá que considerar la posibilidad de darle más tiempo que al resto de los alumnos en las actividades de evaluación que se llevan a cabo en el aula.

— **Adecuar los instrumentos de evaluación a las dificultades del alumno.**

Aunque la actividad sea la misma que para el resto de los alumnos del aula y realizada al mismo tiempo, el instrumento o la técnica concreta puede variar.

Una evaluación escrita que implique desarrollar un tema puede cambiar para un alumno a un “test” de preguntas de verdadero o falso o de alternativas, que puede resultar menos fatigosa.

Al formular las preguntas o el tema propuesto en una evaluación, para algunos alumnos pueden darse más consignas, alguna ilustración que ayude a comprender lo que se pide, sugerencias y ayudas para que repase las respuestas, para que organice el tiempo, etc.

Lo importante, en cualquier caso, es distinguir claramente el objetivo y los contenidos que se pretenden evaluar (disponiendo de criterios claros para su evaluación), de las actividades, las técnicas e instrumentos que se emplean. No cabe pensar que adecuar estos aspectos de la evaluación para algunos alumnos con problemas supone otorgarles una *ventaja* con respecto al resto de los alumnos; antes al contrario, cualquier modificación en este sentido lo que hace es tratar de compensar o neutralizar las *desventajas* de partida que previamente se han detectado.

De nuevo hay que indicar que, aunque estos ajustes se proponen desde un punto de vista individual, la situación del alumno con necesidades especiales resultará mucho menos *diferente* en la medida en que en el aula exista una mayor flexibilidad a la hora de diseñar las actividades, técnicas e instrumentos de evaluación. Resulta muy distinto que se adecuen estos aspectos sólo para el alumno con dificultades, a que el profesor del aula plantee actividades de evaluación variadas e incluso procedimientos, técnicas e instrumentos diferentes para todos los alumnos. Si en una actividad de evaluación puede optarse por desarrollar un tema o por responder a un cuestionario, la opción del alumno con necesidades especiales resultará, sin duda, mucho menos especial.

Promoción

Una última reflexión que cabe hacer en relación con la evaluación se refiere a la **promoción** de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ante todo hay que considerar el criterio general que el propio currículo establece en relación con la promoción. Así, en el Real Decreto 1345, de 6 de septiembre, se indica que los alumnos podrán permanecer un año más en el ciclo o curso, a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, en una ocasión; aunque se prevé también la posibilidad de una segunda permanencia, a lo largo de la etapa, en casos excepcionales.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que la permanencia en el ciclo o curso por un año más no es siempre la mejor forma de responder a las dificultades que algunos alumnos presentan en sus aprendizajes. El proceso de evaluación continua de cada alumno debe proporcionar una información constante de las medidas de ajuste necesarias para que un alumno alcance, en última instancia, los objetivos de la etapa. Entre estas medidas puede contemplarse la permanencia, pero también la promoción al ciclo o curso siguiente con los ajustes y adaptaciones que resulten necesarios: un alumno puede promocionar sin haber desarrollado todos los aprendizajes previstos en el curso o ciclo si es posible garantizar, a través del refuerzo pedagógico o de las adaptaciones del currículo, que en el ciclo o curso siguiente pueda desarrollar esos aprendizajes.

Es preciso considerar la necesaria continuidad que presentan los objetivos y contenidos seleccionados para los diferentes ciclos y cursos a lo largo de la etapa y su vinculación estrecha con las capacidades expresadas en los objetivos generales.

A este planteamiento general cabe añadir que la decisión de que un alumno promocione o no es, en todo caso, una decisión individualizada y que, por tanto, debe estar referida, de forma fundamental, a los aprendizajes que se hayan considerado fundamentales para ese alumno en cada momento: decisiones que configuran su currículo individual y que, en algunos casos, pueden diferir de las decisiones tomadas para el resto de los alumnos. Según esto, si para un alumno se han considerado prioritarios los aprendizajes referidos a la comunicación, la decisión de promoción debe tener en cuenta que efectivamente estos aprendizajes se hayan desarrollado en el grado deseado (que vendrá dado por los objetivos y criterios de evaluación planteados para el alumno), aunque en otros aprendizajes no se hayan alcanzado los resultados esperados.

Cuando los alumnos presentan necesidades especiales sería importante considerar, además de estos **criterios**:

- Que las decisiones de promoción tengan en cuenta el nivel de interacción del alumno con sus compañeros y su adaptación al grupo. En ocasiones este criterio puede llevar a una decisión de promoción al curso o ciclo siguiente por considerar que la permanencia con el mismo grupo de alumnos favorece en mayor medida los procesos de socialización y relaciones interpersonales.
- Que las decisiones de promoción tengan en cuenta las necesidades de ajuste y adaptación que el alumno va a precisar en una u otra situación. Si la promoción implica la realización de un conjunto de adaptaciones que hagan que el currículo del alumno se separe de manera muy significativa del de sus compañeros, puede ser aconsejable la permanencia en el ciclo o curso.

Las decisiones de promoción deben combinar, en cada caso individual, estos criterios. No obstante, el centro deberá establecer, en el Proyecto curricular de la etapa, los criterios de promoción de sus alumnos y en particular los que se refieren a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es lógico suponer que las medidas de promoción se encuentran muy relacionadas con las distintas posibilidades de organización del currículo que existen en la etapa y, sobre todo, con las diferentes posibilidades de adaptación del currículo y el desarrollo de programas de diversificación curricular (cabe recordar, por tanto, las consideraciones que se hacían en el Capítulo V de este documento al tratar de las posibles situaciones).

Capítulo VIII.

Espacios, materiales, tiempos y su organización

El espacio, el tiempo y los materiales son elementos al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y de cualquiera de las actividades que en un centro escolar se desarrollan. Son recursos que se pueden manipular, organizar de múltiples formas y ampliar o disminuir en función de las necesidades de alumnos y profesores. Existen modificaciones en los elementos y organización de los espacios, materiales y tiempos que pueden ser muy convenientes en el caso de centros de Secundaria que desarrollen el Programa de Integración⁷.

En este sentido, es importante señalar que no se trata de aumentar de forma indiscriminada los recursos, ya que una amplia dotación no asegura una mejor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Más bien resulta imprescindible valorar en qué medida los medios de los que habitualmente se dispone son adecuados y si el uso que se hace de ellos permite aprovecharlos al máximo, cubriendo las necesidades que plantean los alumnos. Desde esta perspectiva, la organización del espacio, del tiempo y de los materiales es una tarea que debe implicar al centro escolar en su conjunto. Las decisiones al respecto afectan, aunque en distinta medida, a toda la institución: a las aulas y profesores que atienden a los alumnos con necesidades especiales y, por supuesto, a los propios alumnos. Además, no se puede olvidar que dichas decisiones se deben basar en un análisis de las posibilidades reales de introducir ciertos cambios y de la rentabilidad que a corto y largo plazo pueden tener. No cabe duda de que la mayoría de las veces es necesario priorizar y elegir entre varias alternativas aquellas que son más sencillas de llevar a cabo.

⁷ Puede ampliarse información sobre algunas de las sugerencias que se efectúan en este capítulo en C. N. R. E. E. *Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E., 1991.

Espacios físicos

Los espacios físicos y su organización deben hacer posible y favorecer las actividades para las que son utilizados. En este sentido, para la asignación de aulas puede ser relevante reflexionar sobre los siguientes aspectos:

La existencia de un aula de referencia para cada grupo de alumnos introduce la posibilidad de reservar un espacio para que éstos guarden en ella su material y objetos personales.

Para que la organización del espacio se adecue no sólo a las actividades, sino también a las necesidades de los sujetos que van a desarrollarlas, hay que considerar la importancia de designar salas para las tareas de apoyo específico fuera del aula ordinaria.

En todos los casos, las aulas deben tener unas determinadas condiciones acústicas y de visibilidad y, en la medida de lo posible, deben facilitar los desplazamientos, las interacciones del alumno con necesidades especiales con sus compañeros y la participación y seguimiento de la dinámica de la clase. Éstas deben ser buenas para todos los alumnos, por lo que las condiciones espaciales se ajustarán en función de aquellos que planteen mayores necesidades. Existen algunas medidas, relativamente sencillas y que no necesitan obras especiales, que pueden ser muy útiles para ello:

- La incorporación de moqueta, corcho, cortinas, persianas, murales... suprime el eco de las salas y disminuye las distorsiones que éste provoca a través de los audífonos.
- El tamaño de las aulas puede ser modificado con la introducción de biombos, mamparas o puertas de fuelle (cualquier modelo de puerta corredera), que reducen el espacio de trabajo de una forma versátil y mejoran las condiciones acústicas de la sala.

Es muy importante considerar la posición y distancia del alumno con respecto al orador, fundamentalmente cuando tiene dificultades auditivas. En estos casos parece aconsejable mantener una distancia de metro y medio a tres metros entre ambos, no colocar a dos alumnos sordos uno detrás de otro...

También se debe controlar la ubicación del alumno con dificultades (sobre todo sensoriales) respecto a pizarras, paneles, pantallas de proyección o el material con el que está trabajando, evitando que disminuya la cantidad de luz, la aparición de brillos y sombras que

distorsionen y la existencia de obstáculos que impidan una buena visibilidad.

La cantidad y disposición del mobiliario, en el caso de salas o aulas, condiciona el espacio de trabajo. Por ello, puede ser preferible que las mesas y sillas sean fácilmente transportables y adaptables a las condiciones de uso requeridas, de forma que se puedan disponer en gran círculo, varios círculos, en filas... Concretamente, su disposición en forma de "U" facilita que un alumno sordo vea a sus compañeros y pueda hacer lectura labial. Asimismo se deben respetar las distancias para hacer posible el desplazamiento con andadores, sillas de ruedas... o para incluir determinados aparatos especiales.

Por otro lado, con el objetivo de facilitar la autonomía en los desplazamientos, es necesario hacer un análisis de las barreras arquitectónicas que existen en el centro y proponer o poner en marcha, si es posible, medidas que contribuyan a su eliminación. Algunas veces, esto supone la sustitución de algunos elementos como las escaleras

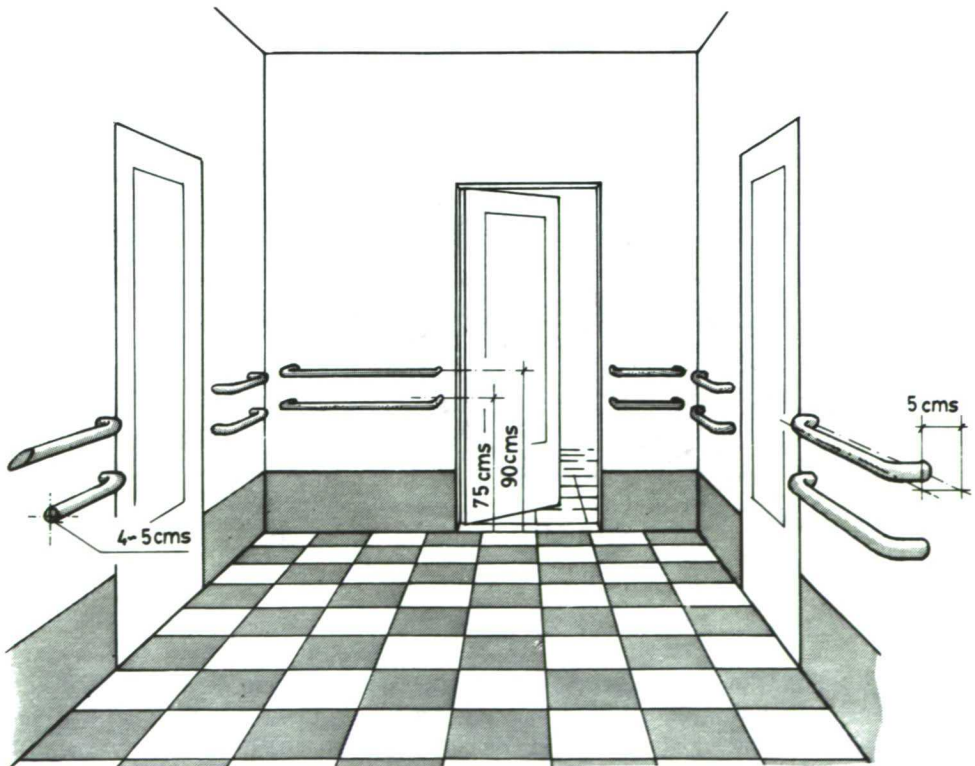


Figura 1. Barras fijas de pared.

por ascensores o rampas; la incorporación de otros, como es el caso de las barras, preferiblemente de altura regulable, en paredes de salas, servicios, pasillos y exterior del edificio hacia los patios de recreo. Todo ello resulta de gran ayuda para que se puedan desplazar de forma autónoma las personas con ciertas dificultades para caminar (figuras 1 y 2). No obstante, en lo relativo a estos aspectos, se debe sopesar de forma cuidadosa la introducción de determinados cambios, ya que en ocasiones puede implicar la realización de obras en cierto modo complicadas y costosas.

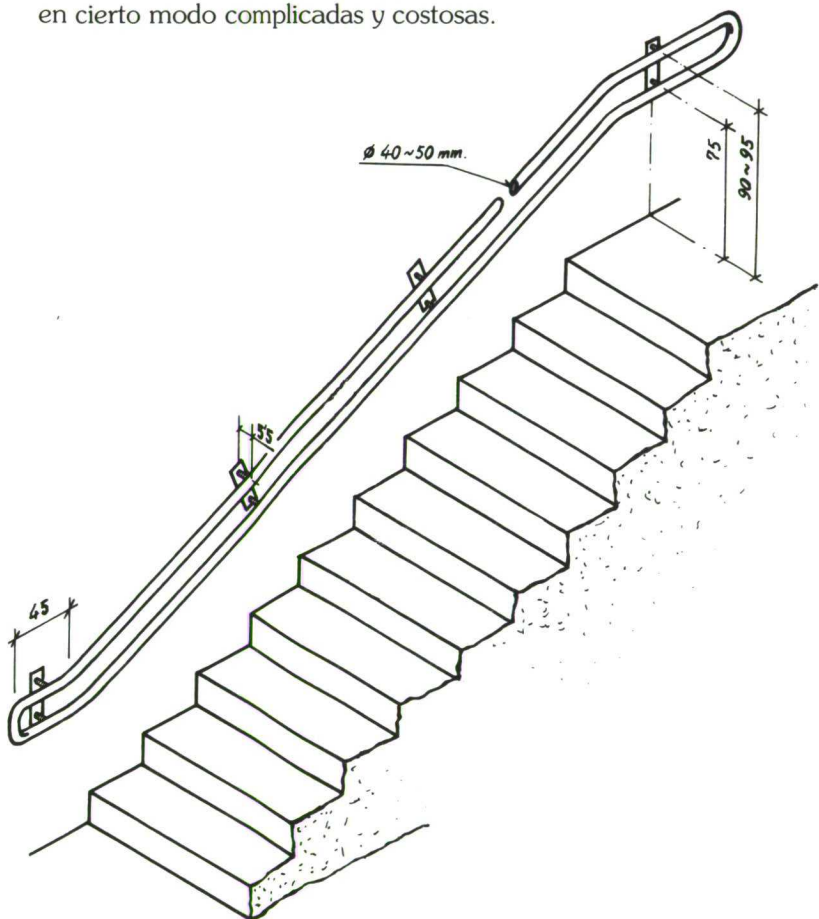


Figura 2. Barras fijas de pared.

Por último, puede resultar muy útil el empleo de claves visuales y auditivas que faciliten la orientación en el centro de alumnos con déficit auditivo o visual, respectivamente, o ambas, como apoyo a los alumnos con retraso mental. Es muy importante tener presente

este último factor, debido al gran tamaño que suelen tener los centros de Secundaria y que puede ser habitual el traslado de los alumnos de un aula a otra para realizar distintas actividades: laboratorios, aula de apoyo, biblioteca, cafetería, gimnasio... Concretamente, puede resultar útil el empleo de carteles con el código escrito en relieve identificable por el tacto, para designar salas; planos y esquemas de la organización de los espacios, códigos de identificación de color y de forma, "guías" a lo largo de las paredes, timbres, etc.

Los tiempos: utilización y distribución

El tiempo es un recurso que, dentro del límite de horas semanales, el cual es fijo, admite una gran flexibilidad para su organización. De nuevo deberá estar fundamentalmente en relación con las actividades a desarrollar y de las características de los alumnos y profesores.

La realización de determinadas tareas, como las de los talleres, laboratorios, etc., requieren y suelen disponer de un tiempo más amplio que la impartición de asignaturas de carácter más teórico.

Sin embargo, el empleo de determinadas metodologías, con participación activa por parte del alumno, grupos de trabajo, aprendizaje por descubrimiento, etc ... puede requerir que, en cualquier área, los módulos horarios se hagan más amplios de los que se emplean habitualmente de cincuenta o sesenta minutos.

Las dificultades de los alumnos requieren una organización del tiempo en función de sus necesidades. Por ello, será preciso tener en cuenta:

- Cuál es la duración más adecuada de las actividades para no aumentar de forma innecesaria la fatiga del alumno, teniendo en cuenta sus posibilidades para mantener la atención y la concentración.
- Las necesidades que estos alumnos pueden tener de un apoyo específico. En este sentido hay que articular de forma adecuada los momentos en los que va a salir del aula habitual, en qué materias o actividades, a fin de que se perjudique lo menos posible la participación con su grupo de referencia. Siempre se debe valorar la conveniencia de que este apoyo específico se realice en el aula ordinaria.

- La duración y los momentos de descanso para los alumnos con necesidades especiales, que han de ser, por lo menos, iguales que los de sus compañeros. No se deberían utilizar estas ocasiones para dar apoyos o refuerzos en un contexto diferente, sino procurar, y en todo caso aprovechar, estas situaciones de encuentro para fomentar su integración en el grupo.
- Que el tiempo extraescolar, en sentido amplio, es utilizable para desarrollar actividades importantes para estos alumnos, no sólo para estudiar, sino para generalizar aprendizajes y emplearlos de una forma funcional, como es el caso de los alumnos con retraso mental, o para realizar actividades deportivas adaptadas, encuentros con iguales en asociaciones, etc. Adoptar esta perspectiva es de gran trascendencia para dar orientaciones a los padres, que deberán tomar un papel importante en ello.
- El hecho de que sean diferentes profesores quienes desarrollan el currículo del alumno introduce un compromiso ineludible de coordinación equilibrada y adecuada para la toma de decisiones respecto a los horarios. Para desarrollar estos intercambios se deberán prever también espacios y tiempos específicos.

Recursos materiales

Los materiales son una vía importantísima de acceso para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El material debe ser accesible o utilizable por la mayoría de los alumnos. En este sentido, se debe comenzar valorando aquellas adaptaciones más sencillas, que no requieran elementos especiales.

Es necesario cuidar la selección de los libros de texto procurando que dispongan de buenas ilustraciones, gráficos, esquemas, tamaño adecuado de la letra...; en definitiva, criterios que se siguen para la selección habitual del material, pero que son imprescindibles cuando el alumno tiene un déficit sensorial o retraso mental. En este sentido, resulta de gran utilidad emplear otros materiales instruccionales como complemento o sustitución de los libros: diapositivas, murales, grabaciones, vídeos, programas informáticos, etc.

El uso del ordenador, cada vez más extendido, ofrece muchas posibilidades tanto como mecanismo para controlar el entorno, como herramienta para facilitar la comunicación, cuando los alumnos tienen serias dificultades manipulativas o de expresión oral, propias de deficiencias motoras. Con parecida finalidad se propone también la máquina de escribir; se puede considerar material didáctico, de uso común y sencillo, y es un eficaz medio de producción escrita. Resulta muy útil recordar la existencia de grabadoras, fundamentalmente para complementar o sustituir el hecho de tomar apuntes.

Igualmente, interruptores de luz sensibles al contacto, puertas abatibles con retardo en el retroceso, picaportes de manivela, grifos con “barra monomando”, células fotoeléctricas y tantas opciones frecuentes en el mercado, que es habitual encontrar instaladas ya en algunos servicios, hacen más cómodo su empleo por parte de cualquiera, y cuando existe algún tipo de limitación pueden ser muy necesarias.

No obstante, es preciso en algunos casos adaptar los materiales habituales, mediante elementos que permitan el acceso a éstos, y/o introducir otros complementarios, específicos incluso para cada deficiencia. A continuación se intenta ejemplificar a qué se refiere cada una de estas categorías.

Elementos para adaptar materiales

Existen algunas adaptaciones, fáciles de realizar, que ayudan a manipular objetos, como por ejemplo colocar pivotes, imanes o asas en los mismos. Esto es aplicable también al material de escritura y dibujo, mediante el uso de elementos que engrosan la superficie de sujeción: “tubos de plastozote”, “tubos de espuma”, lápices insertados en “pequeñas pelotas” o incluso instrumentos que ya se comercializan adaptados, como tijeras especiales, vasos, cubiertos ... Existen una serie de objetos, fundamentalmente de laboratorio, que por su fragilidad son susceptibles de romperse con mayor facilidad, lo que supone una dificultad para alumnos con problemas de manipulación. Este inconveniente podría superarse, por ejemplo, con adaptaciones como las anteriormente descritas, referidas a la incorporación de los tubos de plastozote o espuma, variando las medidas de diámetro interior y exterior (figuras 3 y 4).

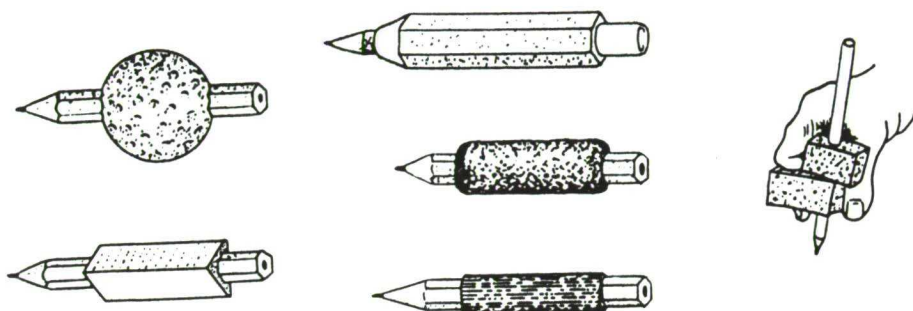


Figura 3. Adaptaciones en los útiles de escritura.

Para mejorar las condiciones de trabajo individual y el empleo de algunos materiales habituales existe una amplia gama de elementos. Por ejemplo: las bases antideslizantes, el velcro, los tableros con topes regulables... (pueden evitar que se mueva continuamente el papel sobre la mesa o cualquier otro tipo de objetos) los atriles y caballetes (que pueden facilitar la lectura, la escritura y el dibujo).

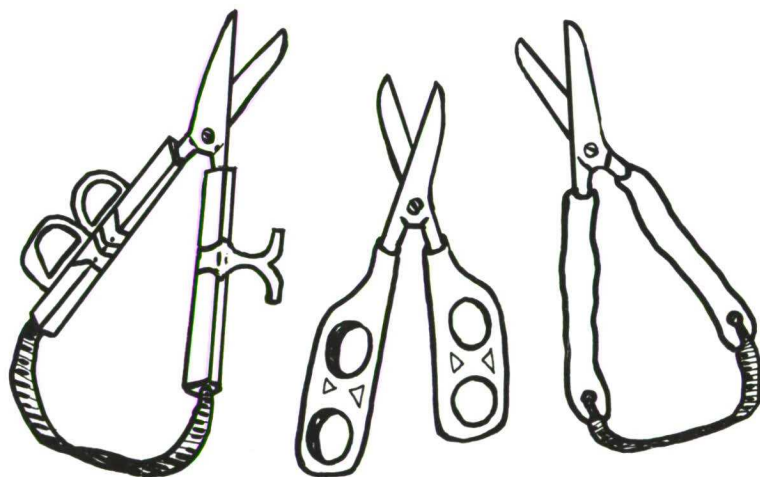


Figura 4. Tijeras adaptadas.

En cuanto al mobiliario, también es preciso realizar algunas adaptaciones que ayuden al alumno. Con ello se hace referencia a tener la posibilidad de regular la altura de la mesa, sobre todo si el alumno utiliza silla de ruedas; disponer de mesas con hendidura que ayudan a mantener la estabilidad a los alumnos con dificultades de control

del tronco; cabeceros para incorporar a las sillas, que permiten una posición adecuada de la cabeza...

Como material complementario, que facilita el acceso a los ordenadores y máquinas de escribir, cuando existen dificultades de coordinación óculo-manual o para controlar movimientos precisos, es frecuente utilizar las denominadas “carcasas para el teclado”, incluso el “licornio”, aparato éste a modo de puntero que se adapta a la cabeza del alumno. También existen unos conmutadores alternativos (de pie o de mano), pero hay que tener en cuenta que no todos los programas de ordenador admiten su empleo. Todos ellos son medidas que facilitan el uso de las funciones del ordenador (figura 5).



Figura 5. Licornio.

Materiales complementarios y específicos

Las ayudas técnicas para la audición incluyen tanto las de uso individual, prótesis auditivas o audífonos, como las de carácter colectivo, aparatos de Frecuencia Modulada, susceptibles de utilizar cuando hay uno o varios alumnos sordos en una misma aula (figura 6).

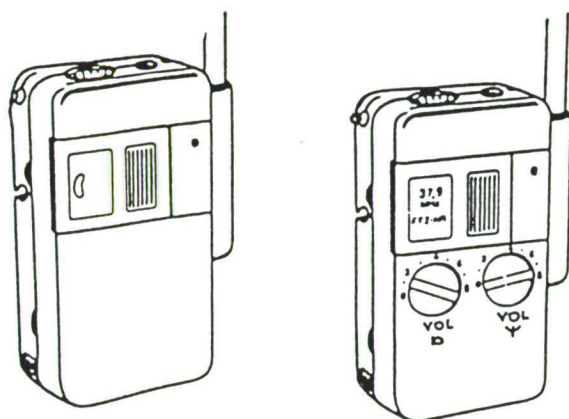


Figura 6. Aparato de Frecuencia Modulada

Sería interesante que los centros conocieran la existencia de algunos aparatos (telescrit, terminal de videotex) que cumplen la función del teléfono sin requerir una emisión oral, ya que el mensaje sale impreso en una pequeña pantalla. Su funcionamiento está restringido a que necesariamente ambos interlocutores utilicen este medio para comunicarse, situación ésta que comienza ahora a implantarse en domicilios particulares de sordos y Asociaciones (figura 7).

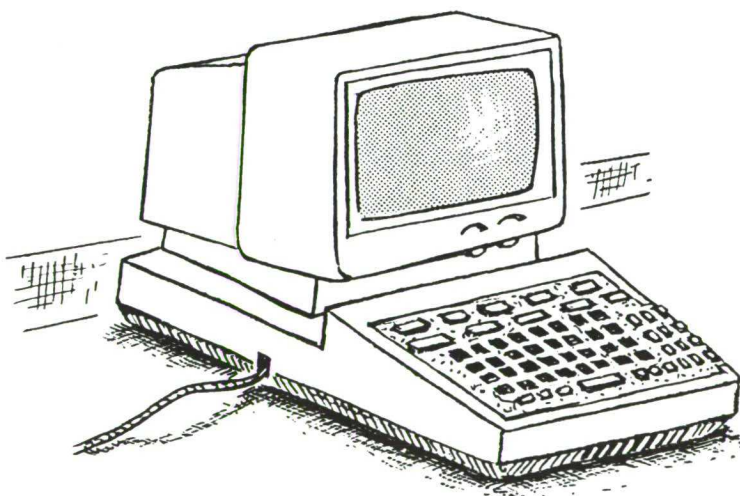


Figura 7. Terminal de videotex. Telescrit

Existen también unos aparatos específicos, de fácil manejo, llamados “comunicadores”, que funcionan como una máquina de escribir portátil, de pequeño tamaño, que imprime el mensaje en una cinta estrecha de papel. Son muy útiles para suplir la emisión oral de frases cortas y en determinadas situaciones de interacción: preguntas y respuestas al profesor, diálogos en grupo, etc. (figura 8).

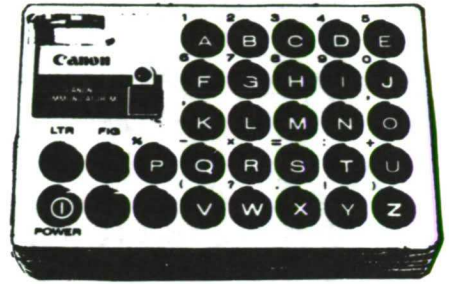


Figura 8. Comunicador.

Entre los materiales de esta categoría cabe también incluir las máquinas Perkins para escribir en Braille y el optacón, que sirve para acceder a mensajes impresos mediante el tacto.

Organización de los materiales


Finalmente, como en los elementos anteriores, es importante considerar cuestiones organizativas y recordar algunos principios que se deberían tener en cuenta.

Para facilitar la organización, distribución y empleo de los materiales suele resultar conveniente disponer de un aula de recursos donde se recojan y realicen las adaptaciones necesarias en los mismos, definiendo quiénes son los responsables y cuáles son las condiciones de uso.

Rentabilizar los materiales con un buen conocimiento de cómo se emplean y de sus posibilidades didácticas, tanto de materiales generales como especiales, debe ser un objetivo prioritario de todos los agentes de la institución escolar.

Los materiales didácticos deben tener un acentuado carácter motivador. Por ello se ha de poner cuidado en no “infantilizar” éstos, sobre todo cuando se trabaja sobre aprendizajes básicos o contenidos de etapas educativas anteriores a Secundaria. No siempre es válido recurrir sin más a materiales propios de edades inferiores, ya que el nivel de competencia del alumno no se corresponde necesariamente con sus intereses y aficiones, que suelen coincidir con los de su grupo de referencia cronológica.

La dotación de equipamiento y recursos materiales debe ser suficiente, variada y ajustada a las demandas de la diversidad de alumnos de un centro.



La selección y utilización de los materiales debe ser coherente con las opciones metodológicas y con los planteamientos educativos; por tanto, al servicio de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Los materiales deben ser accesibles a alumnos y profesores, en cuanto a su ubicación, su clasificación y sus condiciones de manejo.

Realizar adaptaciones, tanto de los materiales que se utilizan como de las condiciones que permiten y facilitan el acceso a ellos, es una tarea sumamente interesante, creativa, abierta e imprescindible para proporcionar una atención individualizada a los alumnos con necesidades especiales.

Capítulo IX.

El apoyo, la acción tutorial y las funciones del Departamento de Orientación

¿Qué se entiende por apoyo?

En un sentido amplio un **apoyo** es algo “que sostiene, que ayuda, que sirve de base, de fundamento, de descanso, que favorece”... Desde esta perspectiva, todo aquello que contribuya a que la estancia de un alumno en un centro sea más útil y enriquecedora, más agradable y provechosa, es una forma de apoyo. Toda la acción educativa estaría encaminada a “apoyar” de este modo a los alumnos.

En un sentido más restringido, prestar apoyo a un alumno es facilitarle el refuerzo que, en su caso concreto, necesita para desarrollar al máximo sus capacidades de forma armónica, lo que quizá en una situación ordinaria de aprendizaje, por sus especiales dificultades, puede no lograr.

Características del apoyo

Apoyo integral

Un alumno, durante su etapa de Educación Secundaria Obligatoria, puede necesitar apoyo para alcanzar sus objetivos en las diferentes áreas del currículo, pero, además, precisar cierta ayuda para resolver dificultades de otro tipo, como las derivadas de su integración en el centro o en el grupo (relación, autonomía, autoestima...), de su evolución y maduración personal (concepto de sí mismo, sexualidad...), etc.

El apoyo pasa necesariamente por un concepto integral del proceso educativo; de ahí que deba ser concebido desde una perspectiva global.

Apoyo diseñado de forma individual

Es importante que los apoyos se diseñen de forma individual, teniendo en cuenta aquello que verdaderamente necesita quien va a recibirlos y cómo van a resultarle más útiles y efectivos.

Antes de decidir qué tipo de apoyo se le va a prestar a un alumno habrá que tener en cuenta sus circunstancias personales, los objetivos que se le han propuesto, los contenidos concretos que se van a trabajar en las diferentes áreas, las personas que han de llevarlo a la práctica, la metodología más adecuada para desarrollarlo, etc. Sólo sopesando previamente todas las variables es posible que el apoyo se ajuste realmente a la necesidad que se pretende dar respuesta.

Apoyo flexible

Las necesidades educativas de los alumnos no son algo fijo y estable, sino que necesariamente van a ir cambiando a lo largo de la etapa, por lo que hay que realizar un seguimiento de los apoyos que cada alumno recibe, para evaluar si son los más apropiados en cada momento concreto y poder introducir en su diseño las modificaciones pertinentes.

La necesidad misma de recibir apoyo debe ser algo revisable, pues cabe la posibilidad de que un alumno, que precisa de determinados refuerzos para alcanzar unos objetivos, logre, una vez conseguidos éstos, la autonomía suficiente como para poder prescindir de esa ayuda.

Evaluar el apoyo que se le está ofreciendo a cada alumno es la mejor garantía de que éste responde efectivamente a las necesidades específicas de la persona para la que se concibió.

¿Quién debe prestar el apoyo?

El apoyo como tarea específica del Departamento de Orientación

Aunque, entendiendo el término “apoyo” en un sentido amplio, toda la comunidad escolar debe estar comprometida en apoyar a los

alumnos con necesidades educativas especiales, es el Departamento de Orientación el que de forma más concreta va a estar implicado en la planificación, desarrollo y seguimiento de los apoyos.

El Departamento de Orientación va a apoyar, por una parte, a los alumnos (el apoyo puede considerarse como una forma de orientación que, en determinados momentos de su escolarización, algunos necesitan), y por otra, a los tutores y a los profesores, con los que va a colaborar estrechamente prestándoles su ayuda y asesoramiento.

Cada uno de sus miembros puede desempeñar un papel concreto, pero siempre desarrollando una labor de equipo y considerando su trabajo con el Claustro y con los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje permanentes como una faceta más de su necesaria atención a la diversidad, en contacto con los demás Departamentos.

El Departamento de Orientación es el que se encarga de realizar, junto a los profesores de área, la evaluación inicial (a la que se ha aludido en el Capítulo VII). Esta evaluación va a completar el Informe previo del Equipo Interdisciplinar del sector, con el que se incorporan al centro, sobre todo en algunos aspectos de su desarrollo, maduración o aprendizaje, no estrictamente curriculares. El Departamento de Orientación puede ser el que prepare los materiales, organice las actividades y coordine el proceso con todos los profesores implicados.

Su colaboración va a ser fundamental igualmente no sólo a la hora de asistir a los alumnos en sus dificultades de aprendizaje, sino también en la previsión y detección de éstas, al decidir las adaptaciones que va a necesitar cada uno, diseñar los programas individualizados y las modalidades de apoyo, crear o adaptar materiales, seleccionar actividades o tomar decisiones sobre promoción y titulación.

Se encargará también de favorecer la maduración personal de los alumnos (identidad, valores) y de su orientación escolar (elección de asignaturas optativas, por ejemplo) y profesional (salidas laborales y académicas), colaborando estrechamente con los profesores y los tutores. Esta información van a necesitarla, en general, todos los chicos y chicas, pero posiblemente algunos de éstos precisarán una orientación más compleja que incluya la consulta, el comentario y la justificación de todas las acciones y decisiones educativas que sobre ellos puedan tomarse o les afecten directamente.

A veces, algunos miembros del Departamento de Orientación deberán asumir la docencia directa de estos alumnos de acuerdo con

su programación, cada uno en el área de su competencia. Y con mucha frecuencia van a ser los encargados de facilitarles personalmente los apoyos más concretos que pudiesen precisar, o de colaborar en esta labor con otros profesores, según se hayan proyectado los refuerzos y en función de las necesidades concretas de cada alumno.

En ocasiones también recaerá sobre ellos la responsabilidad de la acción tutorial plena o compartida con el tutor del grupo de referencia. Siempre, la de asesorar y coordinar a los tutores que no pertenezcan a su Departamento en aquellas cuestiones más directamente relacionadas con las necesidades educativas especiales (adaptaciones metodológicas, planificación de las actividades extraescolares, etc.).

Uno de sus miembros puede encargarse también de coordinar la utilización de los medios técnicos que pueden precisar algunos alumnos con deficiencia motora o con dificultades para la audición (ordenadores, aparatos de frecuencia modulada, etc.).

Es importante, por último, cierto apoyo aún más específico que alguno de los miembros del Departamento de Orientación puede prestar a estos alumnos: por ejemplo, el trabajo logopédico que los profesores de Audición y Lenguaje pueden realizar con algunos alumnos sordos.

El Departamento de Orientación va a apoyar, pues, a los alumnos con necesidades educativas especiales desde una doble vertiente: personalmente, cuando en sus miembros recaiga la responsabilidad directa de las clases o de las actividades de apoyo, sea cual sea la modalidad elegida, e indirectamente, a través de su trabajo de asesoramiento, coordinación y colaboración con profesores de otros Departamentos (profesores de las distintas áreas o tutores) y de motivación y sensibilización de toda la comunidad escolar hacia las especiales respuestas que estos alumnos necesitan, y de seguimiento y evaluación del propio Proyecto de Integración en el centro.

El apoyo, entendido de una forma general, como de toda la comunidad escolar

Ya se ha señalado, sin embargo, que el apoyo no es una tarea exclusiva del Departamento de Orientación, aunque éste sea el más implicado en esta labor. Entendiendo el apoyo en un sentido amplio, integral, toda la comunidad escolar estará comprometida, de una forma u otra, en prestar a los alumnos el apoyo que precisen.

El Consejo Escolar y el Equipo Directivo, por ejemplo, deben hacer un seguimiento del desarrollo del Proyecto de Integración y fomentar la participación de toda la comunidad escolar en él, respondiendo, en la medida de sus posibilidades, a las demandas que en este sentido (coordinación, cursos de formación...) les hagan el Departamento de Orientación, los profesores, etc.

Los compañeros y compañeras de estos alumnos les están también prestando su apoyo cuando se interesan por sus problemas, cuando desarrollan hacia ellos actitudes de respeto, solidaridad y cooperación o cuando son capaces de valorar las diferencias personales como fuente de enriquecimiento del grupo.

De su aceptación va a depender muchas veces que se sientan bien o no en el centro y aborden las situaciones de aprendizaje con más seguridad y mejores perspectivas sobre sí mismos, y, por tanto, con mayores posibilidades de éxito.

A veces los propios compañeros y compañeras pueden prestarles un apoyo más específico, colaborando en los refuerzos que los profesores les ofrecen, a través, por ejemplo, de actividades de grupo, o con una ayuda más directa a la hora de tomar apuntes, estudiando juntos, etc.

Incluso **el personal no docente** debe estar informado de la presencia en el centro de estos alumnos y de los recursos que emplean para desplazarse, comunicarse, etc. Su mera sensibilización es ya una forma de apoyo.

No se trata de que adopten ante ellos actitudes más paternalistas o permisivas, sino de que conozcan sus necesidades e intenten ajustarse a ellas en el normal desarrollo de su trabajo. La secretaria no tiene que rellenar un impreso a un alumno por el hecho de que sea sordo, sino saber, por ejemplo, que puede hacerlo por sí mismo, si, al darle las instrucciones, le habla mirándole a la cara para que pueda hacer una correcta lectura labial.

Una vertiente especialmente importante del apoyo es la **acción tutorial**⁸, porque, además de la trascendencia que la labor de los tutores tiene para cualquier alumno en general, en ella se basa en gran medida la verdadera integración de los alumnos con necesida-

**Acción
tutorial**

⁸ Ver documento sobre *Orientación y tutoría* en: Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria. M. E. C. (1992).

des educativas especiales en el centro en particular, no sólo por el trabajo directo del tutor con ellos, sino también por la labor indirecta que puede hacer, a través de los demás profesores, a los que él coordina y puede motivar.

Las tareas de un tutor en cuyo grupo hay alumnos integrados son, fundamentalmente, las mismas que comporta, en general, la práctica de la acción tutorial, pero prestando especial atención a aquellas cuestiones que más específicamente puedan afectar a las respuestas que estos chicos y chicas pueden demandar.

Es esencial, por ejemplo, su función como coordinador del resto de los profesores implicados en el Proyecto de Integración, en lo que a su grupo se refiere, y su papel como intermediario entre algunas de las funciones del Departamento de Orientación y su clase, por ser él quien va a tener un trato más continuado y directo con los alumnos.

El tutor debe cuidar también aquellas cuestiones que excedan de lo meramente académico, como las interacciones con los compañeros (organización de actividades de grupo y extraescolares, por ejemplo), su integración en el centro y su participación en la vida académica, pues nadie como él tiene la posibilidad de conocer a todos los miembros de su clase y de seguir su desarrollo (líderes, evolución del grupo, relación con otros profesores, expectativas...) paso a paso.

Otra función muy importante de los tutores es la de convertirse en el interlocutor del centro ante las familias. Los contactos con las familias, que de forma general podrían considerarse también una modalidad de apoyo (apoyo familiar), son especialmente necesarios para estos alumnos. Por una parte, por la necesidad de mantener abierta la doble vía de intercambio de información hogar-escuela, que en la Enseñanza Secundaria continúa siendo fructífera, y, por otra, por la conveniencia de seguir implicando a los padres en el desarrollo del proceso de integración de sus hijos.

Sobre el tutor recae además especialmente la responsabilidad de personalizar el proceso de enseñanza, atendiendo e incluso adelantándose a las posibles necesidades de los alumnos, de coordinar a los profesores, etc.

Por todo ello, parece recomendable que la tutoría de los alumnos con necesidades educativas especiales la asuma, en principio, el

mismo tutor que se encarga de los demás alumnos de su grupo de referencia, incluso cuando la integración de estos alumnos en el aula lo sea a tiempo parcial, para no desvincularlos del resto de sus compañeros.

Sólo en el caso de que la docencia de determinados alumnos con necesidades educativas especiales sea asumida principalmente por los profesores del Departamento de Orientación (en grupos con programas individualizados), el tutor deberá ser un profesor de este Departamento.

En cualquier caso, el tutor estará en estrecho contacto con los especialistas del Departamento de Orientación, de quienes recibirá el consejo y la ayuda que necesite para llevar a cabo su trabajo con estos alumnos.

La labor de **los profesores** es también especialmente importante en lo que al trato con estos alumnos se refiere, ya que pueden prestarles un apoyo socioafectivo importantísimo fomentando las interacciones con sus compañeros.

Pero, además, los profesores pueden representar un papel más directo en la tarea de apoyar a los alumnos encargándose personalmente de prestarles el refuerzo concreto que precisen, dentro o fuera de aula, en el área de su competencia, ya que son ellos los que mejor pueden conocer cuáles son exactamente sus necesidades y las respuestas que demanden.

En la medida en que los profesores les presten también un apoyo específico se simplificará el proceso de coordinación, seguimiento y evaluación de estos alumnos.

Hay que tener presente a este respecto que la labor del Departamento de Orientación es doble, y no va encaminada exclusivamente hacia los alumnos, sino también hacia los profesores del centro. El refuerzo que algunos alumnos necesitan podría suponer la puesta en práctica de procesos de enseñanza alternativos y la aplicación de una metodología específica. Pero los profesores no van a estar solos a la hora de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que van a recibir de los especialistas del Departamento de Orientación, que están cualificados para ello, el asesoramiento técnico, la ayuda y la colaboración que precisen en todo momento.

Modalidades de apoyo

Partiendo de una concepción flexible de los apoyos es posible hablar de distintas modalidades, como de diferentes vías para facilitar las respuestas.

Cada una de las modalidades de apoyo tiene ventajas e inconvenientes, que es preciso sopesar de forma realista, en función de la necesidad de responder a las demandas concretas de cada alumno en particular y de las posibilidades humanas, materiales y organizativas de cada centro. Antes de decidirse por cualquiera de las opciones posibles hay que considerar, además, que todo apoyo debe evaluarse de forma continua y que en ocasiones es más enriquecedor simultanear más de un tipo de apoyo, para solventar así sus posibles inconvenientes y sumar sus ventajas.

Según el número de alumnos que lo recibe

El apoyo puede ofrecerse a los alumnos individualmente o en grupo.

Apoyo individual

El apoyo individual tiene la ventaja de suponer un contacto más directo entre el alumno y el profesor que realiza las actividades de refuerzo, permite resolver dudas y subsanar lagunas muy concretas e individuales y emplear una metodología y unos medios de acceso (sistema de comunicación, por ejemplo) totalmente ajustados a las necesidades de la persona que los recibe.

Requiere, sin embargo, más recursos humanos y disponer de más tiempo para su desarrollo y tiene la desventaja de que ese mismo contacto directo con el profesor puede acabar en una excesiva dependencia, que desvincule de su grupo, al alumno que lo recibe, y sobre todo cuando se realiza fuera del aula ordinaria, de las actividades que se realizan en su clase.

Apoyo en grupo

El apoyo en grupo tiene un menor coste que el apoyo individual en tiempos y recursos materiales y personales. Puede ser también más enriquecedor afectiva y socialmente para los alumnos, que

refuerzan sus conocimientos y destrezas con la ayuda de sus compañeros y multiplican las interacciones cooperativas, en las que unos aprenden de otros y todos estrechan a la vez sus lazos personales.

Esta modalidad de apoyo tiene, por contra, el inconveniente de exigir un enorme cuidado a la hora de seleccionar el criterio con el que se van a componer y a organizar los grupos.

Pueden organizarse los grupos para que en ellos trabajen juntos **alumnos con dificultades de aprendizaje similares, independientemente del origen que éstas puedan tener**, lo que permitirá trabajar contenidos comunes, unificar objetivos y generalizar las actividades, la metodología y los recursos.

Algunas veces, sin embargo, puede ser útil el empleo de algunas adaptaciones de acceso o de una metodología tan específicas (alumnos sordos con un buen manejo de la Lengua de Signos, por ejemplo), que quizá resultaría más efectivo formar los grupos **teniendo en cuenta el origen de las necesidades educativas de los alumnos** (en este caso la pérdida auditiva).

Es posible también organizar los grupos de forma que **trabajen juntos alumnos que tienen problemas de aprendizaje con otros que no los tienen**, de modo que mientras los unos alcanzan los objetivos que les faltan con la ayuda de sus compañeros, los otros refuerzan los contenidos o trabajan técnicas de estudio. La cooperación de los alumnos en estos grupos resulta además muy valiosa desde objetivos afectivos y de socialización.

Según el lugar donde se realizan

Las actividades de apoyo pueden realizarse dentro y fuera del aula ordinaria. Elegir una u otra posibilidad dependerá también de múltiples factores: del área de que se trate, por ejemplo, de los horarios y espacios del centro, etc., y ambas tienen a su vez ventajas e inconvenientes que hay que valorar previamente.

Dentro del aula

Podría entenderse, en ciertos casos, que **el trabajo dentro del aula ordinaria de un profesor de apoyo** no contribuye a “normalizar” la presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en el grupo o que dispersa la atención del resto de los

alumnos, pero también valorarse positivamente el clima de colaboración y reparto de responsabilidades y tareas que se crea en la clase, lo que permite atender mejor a los alumnos y beneficia a todos.

Fuera del aula

Los **apoyos fuera del aula ordinaria** suponen una planificación minuciosa de los espacios físicos y los horarios, tanto de los profesores como de los propios alumnos, a los que sería contraproducente recargar su tiempo de permanencia en el centro con demasiadas horas de apoyo, sumadas a su horario lectivo general.

Tampoco parece recomendable aprovechar las horas que algunos centros tienen destinadas al desarrollo de actividades no lectivas para realizar los apoyos, precisamente porque son estos momentos los más importantes para la convivencia entre estos alumnos y sus compañeros y es en ellos en los que las interacciones suelen resultar más enriquecedoras para todos.

Hay que tener en cuenta que muchos alumnos con permanentes dificultades de aprendizaje no van a compartir todos los contenidos y los objetivos de su grupo de referencia, y es posible aprovechar la flexibilidad curricular que ofrecen las adaptaciones para llevar a cabo las actividades de apoyo.

Según los contenidos y el momento

Si se ponen en relación las tareas que realizan los profesores, podrían considerarse también varias posibilidades de trabajar los apoyos.

Anticipación

El profesor de apoyo puede, por ejemplo, anticipar a los alumnos algo de lo que después se va a trabajar en el aula ordinaria. Se trataría de una forma de **apoyo “a priori”** o de **anticipación**, muy útil sobre todo para aquellos que tienen problemas de comunicación o dificultades para organizar sus tareas.

No se trata de que el profesor de apoyo adelante los contenidos que van a trabajarse después en el aula —eso podría llevar a que estos alumnos se aburriesen en el aula ordinaria y se desmotivasesen respecto a las actividades del grupo—, sino de facilitarles el posterior desarrollo de la clase.

Si se les presenta antes, por ejemplo, el vocabulario nuevo que se va a usar, les resultará mucho más fácil reconocerlo cuando el profesor lo utilice por primera vez. En el caso de alumnos sordos concretamente, esto posibilitaría además la realización de la lectura labial. Si se les informa sobre el esquema de trabajo que se va a seguir o sobre las tareas que se realizarán, su aprovechamiento de las actividades del aula será mayor, sobre todo en el caso de alumnos con retraso mental.

El alumno se sentirá mejor, más motivado, y tendrá que hacer menos esfuerzo en el aula ordinaria si en una sesión previa de apoyo se le ha adelantado de qué se va a hablar o qué se va a hacer, de qué forma, con qué orden van a presentársele los contenidos y qué se espera que haga él en las actividades que se van a realizar. Esto reforzará su autoestima y no le hará sentirse en una posición de desventaja respecto al resto de sus compañeros.

Refuerzo posterior

Es posible que, incluso aunque el alumno haya recibido un apoyo previo en algunas áreas o para ciertas actividades, sea recomendable reforzar más los contenidos o las destrezas que no hayan quedado suficientemente claros para él, resolver sus dudas, etc. Este **apoyo "a posteriori" sería el apoyo propiamente de refuerzo.**

Tampoco se trata de que el profesor de apoyo vuelva a repetir todos los contenidos que ya se han trabajado en el aula o de que repita las mismas actividades, sino de que intente subsanar las posibles lagunas de los alumnos incidiendo en los aspectos que parezcan más básicos, más difíciles o más interesantes para poder seguir profundizando en ese tema, utilizando, a lo mejor, una metodología diferente o desarrollando otras actividades.

Hay que evitar que el alumno se desmotive, también en este caso, de las normales actividades de su grupo y se acostumbre a guardarse sus dudas para la clase de apoyo, lo que, además, podría ponerle siempre en una posición de cierto "retraso" respecto a sus compañeros y compañeras, al hacer depender sus avances en el aula de las actividades de refuerzo posteriores. Esto sería una desventaja más de cara a su autoestima y a su verdadera integración.

Simultáneo

En ocasiones lo que puede suceder es que aunque los alumnos con necesidades educativas especiales vayan a trabajar los mismos

contenidos y tengan iguales objetivos que sus compañeros, necesiten una metodología especial o adaptaciones concretas. El profesor de apoyo puede **trabajar simultáneamente** los mismos contenidos que se están trabajando en el aula, pero de una forma distinta, bien formando un grupo dentro del aula o bien fuera de ella, lo que no supondría desvincular a estos alumnos de su clase de referencia, sino aprovechar las ventajas de algunas estrategias metodológicas o de algunos materiales adaptados.

En algunos casos el profesor de apoyo puede realizar con estos alumnos algunas **actividades paralelas** muy específicas, como puede ser la aplicación de un programa nuevo de ordenador, muy interesante en el caso de alumnos con problemas motóricos, o dedicar un tiempo de apoyo al trabajo logopédico con alumnos que tienen dificultades auditivas.

En resumen, es muy importante, pues, planificar los apoyos teniendo en cuenta las distintas modalidades y hacerlo siempre de forma individualizada y flexible, considerando las distintas formas de prestarlo como alternativas no excluyentes, por las que hay que decidirse de una forma rígida y definitiva.

Todas las opciones tienen pros y contras; lo importante es valorar las posibles ventajas de cada una a la hora de decidir cuál será la más conveniente para cada caso en un momento concreto, pues lo que puede ser positivo y enriquecedor para una determinada actividad puede no serlo para otra y lo que puede beneficiar a un alumno puede perjudicar a otro.

Cada centro debe estudiar, por tanto, sus posibilidades de organizar y estructurar los apoyos y a la vez las necesidades específicas y circunstancias personales de cada alumno antes de elegir la modalidad o modalidades de apoyo que parezcan más convenientes.


En cualquiera de los casos, la base fundamental de los apoyos es la coordinación de todos los profesores implicados, tanto los de aula como los miembros del Departamento de Orientación.

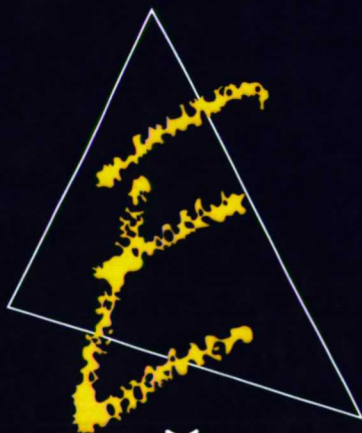
Esta coordinación es imprescindible para decidir cuándo un alumno necesita de un refuerzo extra o cuándo ha dejado de precisarlo, cómo va a prestársele esta ayuda, quiénes van a hacerlo, dónde, en qué momentos, etc. Sin la necesaria coordinación el apoyo dejaría de ser realmente flexible, individualizado y eficaz y perdería su condición de instrumento integrador en los centros ordinarios.

Criterio de clasificación	Tipos de apoyo
Según el número de alumnos que lo recibe.	<ul style="list-style-type: none"> — Individual — En grupo <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 20px;"> <p style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</p> <p>Con dificultades de aprendizajes similares.</p> <p>Mixtos: con y sin dificultades de aprendizaje.</p> </div>
Según el lugar donde se realiza.	<ul style="list-style-type: none"> — Dentro del aula ordinaria. — Fuera del aula ordinaria. <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 20px;"> <p style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</p> <p>Aula de apoyo</p> <p>Otros lugares</p> </div>
Según el contenido y el momento en que se realizan.	<ul style="list-style-type: none"> — Anticipación. — Refuerzo posterior. — Simultáneo.

Bibliografía

- C. N. R. E. E. *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Serie Formación. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E., 1990.
- C. N. R. E. E. *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Serie Formación. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E., 1991.
- C. N. R. E. E. *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Serie Formación. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E., 1991.
- C. N. R. E. E. *Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E., 1991.
- C. N. R. E. E. *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: M. E. C.-C. N. R. E. E., 1992.
- EQUIPO DE EVALUACIÓN DE LA INTEGRACIÓN. *Evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: M. E. C.-C. I. D. E., 1990.
- M. E. C. *Evaluación de la Integración Escolar. Primer Informe*. Madrid: M. E. C., 1988.
- M. E. C. *Evaluación de la Integración Escolar. Segundo Informe*. Madrid: M. E. C., 1989.

- 
- M. E. C. *Proyecto Curricular*. Materiales para la Reforma de la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: M. E. C., 1992.
 - M. E. C. *Orientación y Tutoría*. Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: M. E. C., 1992.



Ministerio de Educación y Ciencia