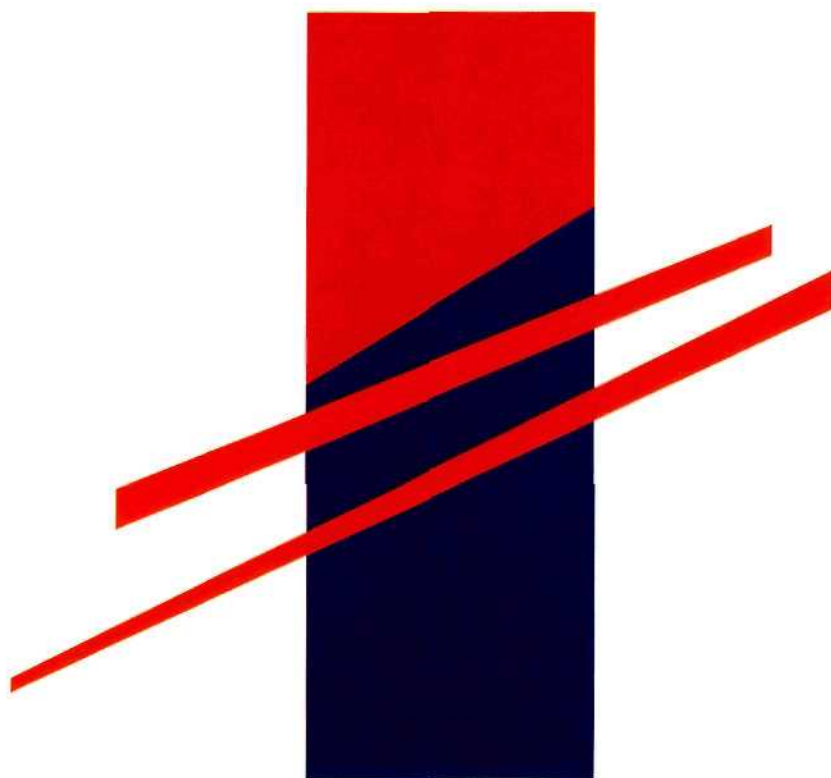
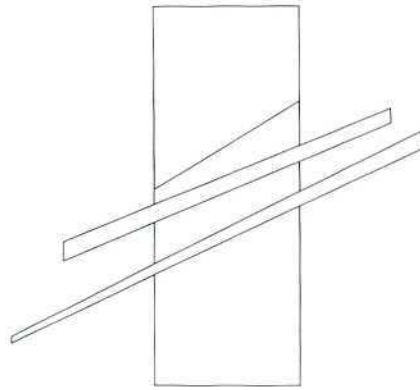


Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares



Ministerio de Educación y Ciencia



Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares



Equipo de trabajo del Centro de Desarrollo Curricular que ha elaborado este documento:

Realización:

Rosa Blanco Guijarro
Benigna Sotorrio Fernández
Víctor Manuel Rodríguez Muñoz
Teresa Pintó de Sorraín
Esther Díaz-Estébanez León
M.ª del Mar Martín Martín

Colaboración:

Pilar Alonso Baixeras
Soledad Carrascosa Cebrián
Rosa Torres Sáez de Santa María

Coordinación:

Rosa Blanco Guijarro



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Desarrollo Curricular

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

NIPO: 176-96-078-1

ISBN: 84-369-2817-2

Depósito legal: M. 7.437-1996

Impresión: IMPRESA

Prólogo

En el mes de septiembre de 1992 comienza la implantación de la LOGSE, y de acuerdo con el calendario previsto, ésta empezará por el primer ciclo de la nueva Educación Primaria. Como todos sabemos, son muchos y variados los cambios e innovaciones que la Ley introduce y que ya han sido suficientemente comentados en otros documentos. Nos interesa ahora resaltar qué parte de estas innovaciones van dirigidas a garantizar a *todos los niños y niñas*, y por tanto también a los que tienen *necesidades educativas especiales*, unas experiencias de aprendizaje ricas, relevantes y ajustadas a sus necesidades.

Entre las medidas adoptadas para facilitar el logro de estos ambiciosos objetivos, el Ministerio ha enviado a todos los Centros, tanto públicos como concertados, los *Materiales para la Reforma*, y de nuevo en ellos se ha tenido especial cuidado de no eludir la problemática de los alumnos con dificultades de aprendizaje; a tal fin se han incluido dos documentos específicos (*Individualización de la Enseñanza*, en los Materiales de la Educación Infantil, y *Adaptaciones Curriculares*, en los Materiales de Primaria).

En ambos documentos se han dado las orientaciones básicas para responder a las necesidades educativas de un amplio colectivo de alumnos, tanto los que experimentan dificultades de aprendizaje de carácter transitorio como los que tienen

necesidades educativas especiales, aunque ya se anunciaba que este tema sería tratado en profundidad en una publicación específica del Centro de Desarrollo Curricular.

El documento que ahora os ofrecemos responde a ese compromiso y recoge, además, los resultados de un trabajo largo y riguroso que desde hace varios años venimos realizando en el Centro de Desarrollo Curricular para ofertar al profesorado y a los especialistas que trabajan con estos alumnos un marco conceptual, criterios y estrategias para que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban un currículo adaptado, pero, como antes señalábamos, respetuoso y enriquecedor de su individualidad.

El trabajo ha sido posible gracias a la participación directa e indirecta de muchas personas (profesorado, especialistas en orientación y apoyo psicopedagógico, padres...) * y a las que desde aquí queremos agradecer sinceramente su esfuerzo y colaboración. Tal y como aquí se plantea, se trata de un marco conceptual novedoso **, que requiere aún muchos esfuerzos y análisis convergentes. En este sentido, con esta publicación también aspiramos a potenciar la reflexión y el desarrollo de iniciativas complementarias o críticas sobre esta propuesta, porque, a la larga, creemos que estas aportaciones redundarán en la tarea —eso sí, compartida por todos— de ofrecer una educación de mayor calidad, precisamente a aquellos alumnos y alumnas cuyo *horizonte* ha estado hasta ahora limitado por una sombría realidad.

Centro de Desarrollo Curricular

* Queremos destacar la excepcional colaboración de los centros Greenpeace (Fuenlabrada), Miguel Hernández (Getafe) y Nuestra Señora de los Angeles (Coslada) y el asesoramiento de María José Montón.

** Queremos destacar la excepción que a esta afirmación supone la obra de Robert Ruiz: *Técnicas de Individualización Didáctica*. Obra que ha sido para nosotros no sólo un excelente marco de referencia, sino el conjunto de aportaciones más importante que hemos tenido al respecto (ver bibliografía).

Índice

Páginas

PRESENTACION

CAPITULO 1: Concepto de alumnos con necesidades educativas especiales..... 15

¿Qué entendemos por necesidades educativas especiales? 19

Dimensiones fundamentales del concepto de necesidades educativas especiales..... 21

- Dificultades de aprendizaje 21
- Carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales..... 23
- Adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares significativas 25

CAPITULO 2: El proceso de respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales desde el currículo 31

Los alumnos con necesidades educativas especiales en el Currículo Oficial..... 33

Los alumnos con necesidades educativas especiales en el Proyecto Curricular de Etapa..... 37

Los alumnos con necesidades educativas especiales en la Programación de Aula..... 41

Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales 43

De las adaptaciones curriculares al Proyecto Curricular de Etapa 45

CAPITULO 3: La implicación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la planificación educativa del centro 49

Proyecto Educativo y Curricular de Etapa..... 51

Aspectos importantes para la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa	55
• Características del contexto sociocultural en el que se ubica el centro	56
• Características de los alumnos del centro	56
• Características del Equipo Docente	57
• Características de los recursos materiales y espaciales del centro	57
• Análisis del Currículo Oficial de cada etapa educativa	58
Posibles decisiones en el Proyecto Curricular de Etapa en función de los alumnos con necesidades educativas especiales.....	61
• Objetivos Generales de la Etapa.....	62
• Secuencia de Objetivos y Contenidos por Ciclo	64
• Decisiones metodológicas.....	65
• Decisiones sobre evaluación	71
• Medidas de respuesta a la diversidad.....	79
 CAPITULO 4: La implicación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la programación de aula	 85
Programación de aula	87
Aspectos importantes para la elaboración de la programación de aula...	91
• Características de los alumnos del aula.....	91
• Características de los profesores	92
• Características generales de los recursos materiales del aula..	93
• Características del Proyecto Curricular de Etapa	93
Posibles decisiones en función de los alumnos con necesidades educativas especiales.....	95
• Qué enseñar	96
• Qué evaluar	97
• Cómo enseñar	98
• Cómo evaluar	105
 CAPITULO 5: Adaptaciones curriculares para un alumno con necesidades educativas especiales.....	 107
Proceso de elaboración de adaptaciones curriculares para un alumno con necesidades educativas especiales.....	111
Detección y determinación de las necesidades educativas especiales de un alumno	117

• Evaluación del alumno en el contexto de enseñanza/ aprendizaje	117
Información sobre el alumno.....	118
Información del entorno del alumno.....	126
• Determinación de las necesidades educativas especiales.....	130
Decisiones sobre las adaptaciones necesarias para compensar las necesidades educativas especiales de un alumno	133
• Adaptaciones de acceso al currículo.....	134
• Adaptaciones curriculares	138
Adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar	138
Adaptaciones en el qué y cuándo enseñar y evaluar	142
• Diversificación curricular.....	145
Decisiones sobre la modalidad de apoyo	147
Criterios de promoción	151
Implicaciones de los ajustes individuales en la Programación y Proyecto Curricular de Etapa.....	153
Criterios para la adaptación.....	155
Documento Individual de Adaptaciones Curriculares	159
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	165

Presentación

La “guía” que tenéis en las manos es un documento amplio que intenta responder a una realidad y a una tarea compleja, como es la realización de adaptaciones curriculares para un alumno o alumna con necesidades educativas especiales. A modo de analogía podríamos decir que hemos intentado hacer una “cartografía” del territorio en el que nos vamos a mover, lo más completa y precisa que hemos sabido. También hemos pretendido profundizar en los marcos conceptuales que presentamos y desarrollar un discurso coherente con esos marcos referenciales.

Ahora bien, al igual que cuando emprendemos un viaje no revisamos todos los planos uno a uno y exhaustivamente, tampoco pretendemos que “la lectura” de este documento se realice en su totalidad “de una sentada”. Nada más contraproducente para sacar el máximo provecho de esta información. Las siguientes son algunas indicaciones que consideramos necesarias para facilitar su comprensión y utilización.

Los capítulos 1 y 2 son la base conceptual sobre la que se va a asentar todo el proceso de adaptaciones curriculares. Es preciso leer estos capítulos detenidamente, emplear en ellos el tiempo necesario para asegurar que se han entendido y que manejamos adecuadamente las piezas fundamentales del armazón que vamos a montar.

En el primer capítulo se abordan las dimensiones fundamentales que nos deben llevar a considerar que un alumno presenta necesidades educativas especiales, así como las características más relevantes de este concepto. En el capítulo segundo se analiza la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales desde el currículo ordinario, es decir, cómo tener en cuenta sus necesidades en los diferentes niveles de concreción curricular (Currículo Oficial, Proyecto Curricular de Etapa y Programación), de forma que las adaptaciones curriculares que precisen sean lo menos frecuentes y significativas posibles. Este segundo capítulo ofrece una panorámica general de la respuesta educativa que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales y en la que posteriormente se profundiza en los capítulos 3, 4 y 5.

La meta ideal sería que todo el trabajo de estudio fuera colectivo, que pudiera ser una actividad de centro. Una mera comprensión individual será poco fructífera a la larga. Pon todo lo que esté de tu parte para permitir propiciar y desarrollar con éxito este trabajo grupal.

Los capítulos 3 y 4 se prestan especialmente a ser trabajados colectivamente, pues se centran precisamente en la **elaboración del Proyecto Curricular de Etapa y la Programación de aula, teniendo en cuenta la existencia en el centro de alumnos con necesidades educativas especiales.** La estructura de estos capítulos corresponde a los elementos que incluyen los distintos niveles de planificación anteriormente mencionados, desde el actual planteamiento curricular, ofreciendo en los distintos elementos posibles ejemplos de toma de decisiones en función de los alumnos con necesidades educativas especiales. Al tener una estructura similar puede parecer que son reiterativos. Aun a riesgo de tal, hemos pretendido reforzar tan importante análisis en el contexto de la nueva conceptualización sobre las necesidades educativas especiales.

Las decisiones que se proponen no agotan, ni mucho menos, todas las posibilidades y tienen un carácter "orientador"; esto es, el equipo docente de cada etapa o ciclo será el que tome en cada caso las decisiones más ajustadas en función de las peculiaridades de sus alumnos con necesidades especiales y de su realidad.

En el capítulo 5 se recoge el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas; evaluación, determinación de necesidades educativas y propuesta de las adaptaciones curriculares y/o de acceso necesarias para compensar aquéllas. Las adaptaciones curriculares suponen un nivel más de ajuste de la ayuda educativa que debe proporcionarse a los alumnos con necesidades educativas especiales, y, por eso, este capítulo sólo puede entenderse formando un conjunto con los dos anteriores: la respuesta a un alumno con necesidades especiales pasa por ajustes individuales, pero también por ajustes en el centro y en las aulas.

Se comentan también los criterios (y os presentamos un documento-protocolo orientativo) para la elaboración del **Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (D. I. A. C)**, en el que debe recogerse la programación individualizada de los alumnos con necesidades especiales. El documento se acompaña de un conjunto de ejemplos que ayudarán a entender mejor cada uno de sus apartados y el tipo de información que en ellos debe reflejarse.

A la hora de escribir hemos optado por situarnos en la idea de un contexto y unas condiciones favorecedoras de las decisiones curriculares que se proponen en este documento. En este sentido hemos supuesto que existe un “equipo docente” que tiene voluntad de revisar su práctica y que están motivados y han sabido encontrar el tiempo y los medios para hacerlo. En la medida que la situación de cada centro se aleje de este planteamiento “ideal”, habrá que pensar que las medidas tendentes a encontrar esas buenas condiciones deben ser las primeras adaptaciones necesarias.

Alguien podrá pensar que, como consecuencia de tanto optimismo hemos elaborado una propuesta poco realista y útil. Lógicamente no compartimos esa opinión y pensamos que de poco hubiera servido para nadie una guía que se pone en las “peores condiciones”; un profesorado desmotivado, falta de recursos, esquemas conceptuales simplistas y poco desarrollados... Estamos convencidos de que en un futuro no lejano será necesario revisar esta propuesta que ahora hacemos, pero eso será en el momento en el que entre todos hayamos acumulado una experiencia sufi-

ciente, que nos permita decidir correctamente qué condiciones son realistas y cuáles no.

Además de estas consideraciones sobre el contenido del documento y de las sugerencias que os damos para utilizarlo, también hemos querido reflejar en esta introducción, de la manera más gráfica posible, algunas ideas sobre lo que pensamos que **"no es"** o **"no debería ser"** y lo que creemos que efectivamente **"es"** o **"esperamos que sea"**.

Este documento:

- No es una guía prescriptiva ni de ordenación educativa.
- No puede utilizarse aisladamente de otros documentos porque en él no encontraremos toda la información y las claves necesarias para dar respuesta a cada realidad.
- No es un procedimiento distinto del proceso de concreción curricular previsto en el actual planteamiento curricular.
- No es un documento sobre alumnos con una determinada deficiencia o dificultad.
- No se refiere a una etapa educativa concreta.
- Es un documento orientativo en el que se proporcionan procedimientos y diversos ejemplos de adaptación, pero no todos los posibles, siendo competencia de cada centro analizar y reflexionar sobre su realidad y posibilidades para decidir las adaptaciones precisas.
- Nos proporciona un procedimiento general de actuación y toma de decisiones, pero no incluye, como decíamos anteriormente, todo el contenido posible de esas decisiones. Para determinar las adaptaciones curriculares es necesario recurrir a otras fuentes de información.
- Es un complemento para la toma de decisiones en el proceso de concreción curricular que deben realizar los profesores a partir del Currículo Oficial. En este documento se analizan las variables y aspectos fundamentales a tener en cuenta para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales en los diferentes niveles de concreción del currículo, en los que las adaptaciones curriculares constituyen en último nivel de ajuste del currículo ordinario.
- Es un documento que propone procedimientos y adaptaciones aplicables a cualquier alumno con necesidades educativas especiales, sea cual sea su origen.
- Presenta un proceso de adaptación curricular común para todas las etapas educativas. No obstante, se encontrarán más ejemplos útiles para la etapa de Primaria que para las etapas de Infantil y Secundaria. Estas etapas tienen unas características peculiares que requieren para algunos temas reflexiones y decisiones diferenciadas.

- No debe entenderse como un proceso único, rígido, jerárquico y lineal.

- El hecho de que se presenten en primer lugar la adecuación del Proyecto Curricular y Programación de Aula, teniendo en cuenta las necesidades especiales de los alumnos, no significa que en la práctica necesariamente se tengan que tomar decisiones en estos ámbitos antes de realizar las adaptaciones curriculares individuales, sino que, por el contrario, es un proceso dinámico de ida y vuelta o toma de decisiones paralela entre los distintos niveles de concreción curricular.

Lo mismo puede decirse del orden en cuanto a los tipos de adaptación curricular. Se presentan primero las adaptaciones de acceso y luego las adaptaciones curriculares obedeciendo al principio de comenzar a adaptar aquellos elementos que implican una menor distancia de los planteamientos educativos ordinarios para todos los alumnos. Pero en la práctica muchas decisiones se toman en paralelo, e incluso se pueden decidir determinadas adaptaciones curriculares antes que las de acceso.

Por tanto, también en los tipos de adaptación, el proceso es de ida y vuelta y no jerárquico y lineal.

- No es una guía de soluciones muy concretas para el día a día.

- Proporciona un marco de referencia amplio en el que la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se enmarca en una perspectiva a largo plazo. Si desde el nuevo planteamiento curricular la unidad fundamental de programación para todos los alumnos es el Ciclo, el principio de normalización implica que éste sea también el referente fundamental para los alumnos con necesidades educativas especiales. Las adaptaciones precisas para un alumno con necesidades educativas especiales en el día a día se realizarán a la luz de su propuesta de Ciclo, al igual que la programación de Ciclo orienta las programaciones a corto plazo para todos los alumnos.

- No debe entenderse como un recetario o instrumento cerrado que se aplique fielmente. No pretende en ningún momento sustituir la necesaria reflexión de los profesores.

- Debe tomarse como un punto de partida para reflexionar sobre las adaptaciones que son precisas para mejorar la práctica y dar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales. Ningún instrumento es válido en sí mismo si no se reconceptualiza a la luz de cada realidad, que, por definición, es irrepetible.

- No plantea algo totalmente novedoso en la práctica de los profesores, ya que todo profesor ha realizado consciente o inconscientemente adaptaciones curriculares para dar respuesta a sus alumnos con dificultades.
- No presenta un proceso rápido que se pueda cerrar en un momento determinado.
- No está dirigido sólo a los profesores que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- No es una guía para la intervención fuera del contexto educativo.
- No es una propuesta acabada.
- Sí proporciona, sin embargo, un marco de referencia y sistematización del proceso que facilita la realización de adaptaciones de manera reflexiva e intencional, así como la utilización de un lenguaje y procedimiento común que favorezca el entendimiento y trabajo conjunto de todos los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Propone un proceso que requiere tiempo, porque algunas de las modificaciones que se sugieren o puedan plantearse los centros suponen cambios sustanciales en la práctica educativa que no son fáciles de llevar a cabo. Se trata de empezar a hacer un camino con pasos cortos y con posibilidades de éxito que nos motive a seguir hacia adelante. El proceso que planteamos puede ser un instrumento de formación y reflexión constante para los distintos profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Es un documento que tendrán que utilizar todos aquellos profesionales (profesores de área, profesores tutores, profesores de apoyo, logopedas, equipos interdisciplinares, orientadores de centro...) que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. Como tal puede proporcionar un marco común de intervención que evite actuaciones contradictorias.
- Es un trabajo que intenta orientar la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales desde y a través de la institución escolar y del currículo que se oferta en la misma. En este sentido no encontraremos en ella información suficiente para intervenir en otros contextos u otros ámbitos que también pueden incidir en los alumnos. Cuando se aborda el contexto sociofamiliar se hace desde una perspectiva curricular, es decir, para afianzar determinados aspectos educativos en este ámbito.
- Se trata de una primera aproximación que es preciso validar en los centros. Por ello es posible que algunos de los aspectos expresados puedan variar en función de los resultados que aporte la práctica. De la misma manera que todos aquellos que la utilicen enriquecerán sobradamente las ideas que aquí se aportan.

Capítulo 1

Concepto de alumnos con necesidades educativas especiales

- ¿Qué entendemos por necesidades educativas especiales?
- Dimensiones fundamentales del concepto de necesidades educativas especiales

Presentación

Es un hecho reconocido por todos que hoy por hoy existe en todos los niveles educativos un conjunto nada despreciable de alumnos con dificultades graves para aprender. Tales dificultades no se circunscriben ya solamente a algunos contenidos determinados, o incluso a algún área curricular en su conjunto, sino que pueden llegar a afectar casi de manera generalizada a casi todas las áreas del currículo y experiencias de aprendizaje del alumno.

Siguiendo la misma reflexión hecha ya en otro lugar*, en tal situación se suelen encontrar dos colectivos de alumnos diferentes, que no obstante comparten en buena medida las mismas consecuencias de estos hechos. Por un lado suelen ser alumnos que, sin tener una limitación personal, presentan una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias, y como resultado de lo cual muchas veces no han adquirido en el grado necesario los contenidos instrumentales básicos, arrastrando "lagunas" que a su vez les impiden aprender nuevos contenidos, y generando todo ello una espiral creciente de desmotivación y desinterés por la vida escolar.

Otro colectivo de alumnos distintos al anterior, que puede encontrarse no obstante en situaciones

* M. E. C. (1992 a). *Adaptaciones curriculares*, en: *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. Madrid: M. E. C.

parecidas en cuanto al grado de sus dificultades de aprendizaje, es el formado por parte de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales que desde hace unos años están escolarizados en los centros ordinarios de integración escolar o en los centros específicos de educación especial. Lo que ocurre en su caso es que estos alumnos y alumnas pueden tener graves dificultades para aprender por otras razones. En unos casos es por la carencia o pobreza de su lenguaje oral, lo cual dificulta entonces la comunicación eficaz con sus iguales y con el profesorado y en definitiva los procesos de enseñanza y aprendizaje (que no son otra cosa sino procesos comunicativos); ésta es la situación en la que se pueden encontrar algunos alumnos con deficiencias motoras o los alumnos sordos profundos.

Otra situación es la de los alumnos o alumnas que tienen una limitación de su capacidad de aprendizaje, por ejemplo, por efecto de un daño cerebral o una alteración genética. También es cierto que en ambos casos sus dificultades pueden verse acrecentadas por una respuesta educativa desajustada a sus necesidades, de forma que no es extraño tampoco que estos alumnos vivan las tareas y situaciones escolares como algo complejo y desmotivador para ellos.

Asociados a ambas situaciones aparecen entonces una serie de hechos que hacen difícil la tarea del profesorado. En primer lugar, obviamente aparece un “desfase”, la mayor parte de las veces creciente, entre la “competencia curricular” de esos alumnos (lo que son capaces de hacer respecto a objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares) y la de sus compañeros, haciendo cada vez menos sencilla la propuesta de una respuesta equilibrada en términos de lo que están haciendo sus iguales y lo que ellos precisarían individualmente. En segundo lugar, no es extraño que algunos de esos alumnos muestren comportamientos problemáticos, en términos de conducta y adaptación escolar, en respuesta a situaciones que no se ajustan a sus necesidades y que muchas veces afectan a su autoconcepto y en general dejan de ser motivadoras o interesantes para ellos. Y, por último, también es evidente que tales situaciones hacen que el profesorado esté más preocupado y que viva su trabajo con más tensión.

Estos problemas son también relativos, ya que no todos los profesores reaccionan igual ante tales dificultades, no todos los centros escolares tienen los mismos recursos y experiencia en el trabajo con los alumnos con mayores dificultades, ni todas las dificultades son idénticas.

En cualquier caso, resulta evidente que cuando por cualquier razón estas dificultades son generalizadas y afectan en cierta medida al conjunto de las áreas curriculares, no sólo todo el proceso de ajuste de la respuesta educativa se hace mucho más complejo, sino que los alumnos que experimentan tales dificultades corren mayores riesgos de recibir una oferta curricular desequilibrada y poco ajustada a sus necesidades.

Para salvaguardar esta situación, en la LOGSE y en los decretos que la desarrollan se han previsto medidas especiales de ordenación y adaptación curricular y se ha introducido el concepto de **alumnos con necesidades educativas especiales**, cuyo fin último es tratar de garantizar, también para estos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje más graves, una respuesta educativa de calidad. A lo largo de este capítulo vamos a analizar detenidamente el alcance y sentido de este término.

¿Qué entendemos por necesidades educativas especiales?

Nos encontramos ante un nuevo término que, lejos de ser un eufemismo más para denominar a los alumnos y alumnas hasta ahora llamados deficientes, minusválidos, discapacitados..., implica un cambio conceptual importante a la hora de plantear la educación que estos y otros alumnos necesitan.

En el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales subyace, en primer lugar, el principio de que los grandes fines de la educación (proporcionar toda la independencia posible, aumentar el conocimiento del mundo que les rodea, participar activamente en la sociedad...) deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada alumno o alumna alcance esos grandes fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos.

Se trata, por tanto, de empezar a hablar de un alumnado diverso, que requiere a la vez respuestas diferentes por parte de la escuela. Desde esta perspectiva, **determinados alumnos van a necesitar más ayuda y una ayuda distinta de la del resto de compañeros de su edad para conseguir estos fines.**

La educación, por tanto, debe ser sólo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. El sistema educativo en su conjunto debe proveer los medios

necesarios para proporcionar la ayuda que cada alumno necesite, dentro del contexto educativo más normalizado posible.

Pensar en términos de “necesidades educativas” puede resultar en principio un proceso complejo debido a una falta de tradición en nuestro sistema educativo. A la hora de preocuparse por las dificultades de aprendizaje del alumnado ha imperado, hasta ahora, la tendencia a la clasificación de los alumnos en diferentes categorías diagnósticas, basadas en los distintos déficit, que no han aportado, sin embargo, la información suficiente para determinar una intervención educativa adecuada dentro del contexto escolar.

Lo que necesitan los diferentes profesionales que van a incidir en la educación de los alumnos con mayores dificultades para aprender es saber qué contenidos escolares son adecuados y prioritarios para ese alumnado, cómo enfrentarse a la tarea de enseñárselos, qué materiales son los más adecuados o qué tipo de apoyo precisa.

Es decir, hay que cambiar el punto de mira **y traducir “el déficit” en necesidades educativas: qué necesita aprender, cómo, en qué momento, qué se debe evaluar, cómo, en qué momento, y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Llegados a este punto cabría preguntarse cuándo las necesidades educativas comunes a todos los alumnos, que están expresadas en el currículo escolar, pasan a ser especiales en un alumno o alumna en un momento determinado. Podemos considerar que:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Este cambio terminológico no significa olvidar que algunas dificultades que presentan los alumnos tienen una base biológica. Ejemplo evidente son las pérdidas visuales o auditivas, los problemas motrices o las lesiones cerebrales o alteraciones genéticas, etc., que tienen repercusiones en el aprendizaje. Pero también es cierto que determinados alumnos pueden tener necesidades educativas especiales no sólo derivadas de déficit psíquicos, físicos o sensoriales, sino como resultado de una mala historia de aprendizaje o como consecuencia de vivir en un contexto sociofamiliar de privación.

Vamos a analizar seguidamente las dimensiones fundamentales que delimitan el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales. Es importante recordar que para llegar a considerar a un alumno con necesidades educativas especiales se deben tener siempre en cuenta los distintos criterios que se van a desarrollar a continuación, y en último término **que tales necesidades especiales sólo podrán determinarse tras un proceso de evaluación amplio del alumno y del contexto escolar y sociofamiliar.**

Dimensiones fundamentales del concepto de necesidades educativas especiales

Dificultades de aprendizaje

El primer criterio que se utiliza en el concepto de necesidades educativas especiales es el de que algunos alumnos pueden presentar **dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes en su edad**. Brennan (1988) realiza una distinción entre las diferencias individuales para aprender que son inherentes a cualquier alumno y que pueden ser resueltas por los medios ordinarios de que dispone el profesor, y las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que no pueden ser resueltas sin ayudas o recursos extra, bien sean educativos, psicológicos o médicos.

Por tanto, el **criterio fundamental** que se debe manejar para determinar cuándo un alumno o alumna presentan mayores dificultades de aprendizaje que sus compañeros de edad debe basarse, sobre todo, en que **el propio profesorado, individual y colectivamente, haya puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, materiales distintos, más tiempo...)** y

considere que, a pesar de ello, el alumno necesita ayuda extra para resolver sus dificultades.

Obviamente, ésta es una decisión delicada y compleja que aconseja por ello la intervención de los Equipos Interdisciplinares de sector o de los Orientadores de los centros, una de cuyas funciones específicas es, precisamente, la de realizar esta determinación en colaboración con el profesorado.*

Al hacer hincapié en la necesidad de revisar también las medidas colectivas que se hayan puesto en marcha para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos, lo que estamos recordando es que la enseñanza no depende exclusivamente de la voluntad individual de cada profesor, sino también de las medidas colectivas que desde el Proyecto Curricular se hayan tomado, y en especial las referidas al tratamiento de la diversidad**. Como veremos con detalle en los capítulos 3 y 4, una organización racional de los apoyos, de los espacios escolares o del tiempo puede facilitar enormemente la atención a las necesidades especiales. La continuidad metodológica, secuencias coherentes de contenidos y el desarrollo continuado de una evaluación formativa, cuestiones todas ellas dependientes del Proyecto Curricular y de la Programación o unidades didácticas, posibilitan reducir sensiblemente el número y grado de medidas especiales.

Estas consideraciones fundamentan también la decisión de que tales profesionales de los Equipos Interdisciplinares formen parte, progresivamente, de la Comisión de Coordinación Pedagógica que en cada centro sea responsable de la coordinación de los Proyectos Curriculares de Etapa.

A efectos entonces de ordenación y provisión de recursos y medidas curriculares especiales, sólo se considerarán alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que, agotadas las medidas anteriores, hayan sido evaluados de esta forma en el Dictamen de Escolarización que a tal efecto deberán realizar los Equipos Interdisciplinares de sector o los orientadores de los centros de Secundaria.

Por otra parte, referir las necesidades especiales a las dificultades para acceder a los aprendizajes comunes en su edad (expresados en el currículo escolar) **supone una alusión explícita al criterio de normalización que debe presidir toda actuación educativa:** no son sólo dificultades propias de un déficit, sino dificultades que (sea cual sea su etiología) hacen que la respuesta educativa adecuada para la mayoría sea para ellos inadecuada o insuficiente.

Además, tener como referencia los aprendizajes básicos en su edad va a permitir no sólo conocer la distancia que separa a estos alumnos de sus compañeros, sino, sobre todo, tener presentes los aprendizajes básicos que es preciso perseguir realizando las modificaciones oportunas. De esta forma, es más fácil asegurar que no se renuncie, a priori, a determinados aspectos que estos alumnos, a pesar de sus dificultades, podrían conseguir. De lo que se trata, en definitiva, es de dar el tirón hacia arriba y aumentar el grado de expectativas respecto a sus posibilidades.

* M. E. C. (1992 e). *Orientación y tutoría*, en: Materiales para la Reforma. Educación Primaria. Madrid: M. E. C.

** M. E. C. (1992 c). *Proyecto Curricular*, en: Materiales para la Reforma. Educación Primaria. Madrid: M. E. C.

Carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales

Una idea fundamental que aporta el concepto de necesidades educativas especiales es que las causas de las dificultades no están sólo en el alumno, porque éste tenga un déficit concreto, sino también en deficiencias del entorno educativo: en un planteamiento educativo desajustado. Desde este punto de vista, **la “dimensión real” de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un carácter fundamentalmente interactivo**: dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

Pensar que las dificultades están sólo en el alumno, por ejemplo —“es deficiente mental y por eso tiene dificultades para aprender”— conlleva, por lo general, **un bajo nivel de expectativas** respecto de las posibilidades de estos alumnos y **un menor compromiso** por parte de la escuela para dar respuesta a sus dificultades. Por el contrario, desde una concepción interactiva de las dificultades de aprendizaje, **la escuela tiene un mayor compromiso en buscar la respuesta que pueda eliminar, paliar o compensar en lo posible esas dificultades**. Por eso la evaluación e intervención tendrán un carácter más global, no centrándose sólo en el alumno, sino también en el contexto en el que éste desarrolla su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, partir de un carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje nos remite a la idea de **relatividad de las necesidades educativas especiales**, ya que éstas serán diferentes en función de las características y respuesta educativa que se ofrece en cada contexto educativo.

Los planteamientos educativos de los diferentes contextos no son uniformes: la organización de la respuesta educativa en cada centro puede hacer que estén contempladas unas necesidades y no otras y, como consecuencia, un mismo alumno o alumna puede presentar mayores dificultades en una escuela que en otra por el tipo de respuesta educativa que en ellas se dé. Por ejemplo, los alumnos con retraso mental por las dificultades derivadas del propio déficit requieren la utilización de técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa, la mediación de los iguales en determinados aprendizajes, un ambiente cooperativo, reforzar el esfuerzo, contextualizar los aprendizajes, secuencias instructivas más pormenorizadas..., pero estas necesidades pueden estar más cubiertas en unos centros que en otros. **Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las necesidades educativas especiales de los alumnos.**

Por tanto, **las necesidades especiales de un alumno o alumna no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante**, sino que, por el contrario, van a ser en cierta medida cambiantes, en función de las condiciones y oportunidades que le ofrezca el contexto de ense-

ñanza-aprendizaje donde se encuentre en un momento determinado a lo largo de su escolarización. En este sentido adquiere especial relevancia el seguimiento que se realice del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación continua.

Se podría hablar, por tanto, de necesidades educativas especiales en un doble sentido: **las que se derivan directamente de la problemática del alumno** (ya sea por causas internas, como los déficit, o a consecuencia de carencias en el entorno sociofamiliar, o por una historia de aprendizaje desajustada) y **la dimensión real que adquieren estas necesidades en función del contexto educativo actual en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje**. En función de las características del contexto educativo y la respuesta educativa que se le ofrezca, algunas de las necesidades derivadas de su propia problemática pueden compensarse y relativizarse o, por el contrario, acentuarse. Esto quiere decir, por otro lado, que en el mejor de los contextos educativos imaginable, determinados alumnos seguirían teniendo necesidades educativas especiales, pero éstas se verían reducidas o minimizadas en relación a otro contexto en el que no se realizasen determinadas modificaciones para adaptarse a las características de los alumnos.

Wedell (1980) representa gráficamente el carácter interactivo y, por tanto, relativo, de las necesidades educativas especiales tal como se muestra en la figura 1.

El lado izquierdo del cuadrado se refiere a los recursos y deficiencias "dentro" del niño, tales como sus habilidades, discapacidades, motivación, etc. La dimensión vertical del cuadrado indica el balance resultante como consecuencia de la interacción compensatoria entre tales recursos y deficiencias dentro del alumno. Este balance puede ser positivo o negativo, en función de cómo aquél compense, por ejemplo, una capacidad limitada con un alto grado de motivación por la tarea. Cuanto más positivo es este balance, tanto más contribuirán al rendimiento final los factores "inherentes" al alumno.

La dimensión horizontal del cuadrado representa los recursos y las deficiencias del entorno, tales como buenos métodos de enseñanza o un contexto empobrecido. Cuanto más positivo sea el balance entre los recursos del entorno, en más contribuyen los factores ambientales al rendimiento, a través de una interacción compensatoria.

Un alumno o alumna con un déficit serio puede compensar en buena medida sus dificultades con un entorno positivo en el que se le proporcione una respuesta adecuada y existan recursos suficientes; por el contrario, estas dificultades se intensifican en un contexto que ofrece una respuesta educativa desajustada o con recursos insuficientes. (Ambas situaciones quedan reflejadas gráficamente en las esquinas inferior derecha e inferior izquierda, respectivamente).

Pero también un alumno o alumna con un buen nivel de adquisiciones puede ver perjudicado su rendimiento por una inadecuación de los recursos y el entorno educativo en general (superior izquierda), y sólo alcanzar un nivel óptimo cuando tanto su competencia como el entorno presentan un balance positivo (superior derecha).

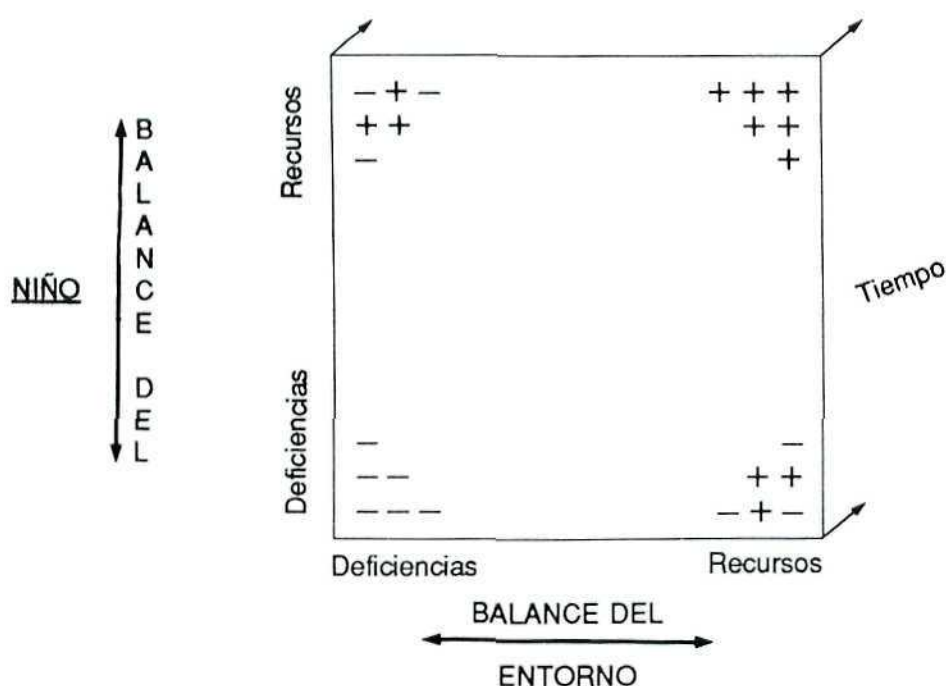


Fig. 1: Carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales.

La dimensión del tiempo implica que a lo largo del desarrollo y la educación del alumno pueden aparecer distintos niveles de interacción porque tanto él como el contexto educativo pueden variar, lo cual redundaría en la idea de relatividad, pues las dificultades de aprendizaje, al estar influidas por diferentes variables, no resulten nunca estáticas y sufran cambios y modificaciones constantes.

Adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares significativas

Como ya se ha comentado, las dificultades de aprendizaje que presentan estos alumnos requieren más ayuda y/o una ayuda distinta para ser resueltas, no siendo suficientes los ajustes o recursos que todo profesor o profesora realiza para resolver las dificultades normales de aprendizaje de cualquiera de sus alumnos.

Ahora bien, la respuesta a las necesidades educativas especiales no hay que buscarla fuera del currículo ordinario, como ha ocurrido hasta ahora, sino que habrá que determinar qué ajustes o adaptaciones son necesarios en éste para compensar las dificultades de aprendizaje de estos alumnos.

La respuesta a las necesidades educativas especiales de un alumno debe incluir los **ajustes educativos precisos en el marco escolar menos res-**

trictivo posible. Debe tenderse a que las instituciones ordinarias estén en disposición de proporcionar estas ayudas y a que no sean necesarias, o en el menor grado posible, modalidades de escolarización que establezcan una clara separación entre los alumnos con necesidades especiales y el resto.

Las modificaciones necesarias para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales pueden ir en una doble dirección:

- **Adaptaciones de acceso al currículo:** *Modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.*
- **Adaptaciones curriculares:** *Modificaciones que se realizan desde la Programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales.*

Veamos a continuación **los distintos subtipos que constituyen las adaptaciones de acceso:**

- **Espacios:** Condiciones de acceso, sonorización y luminosidad, que favorecen el proceso de enseñanza/aprendizaje y la movilidad y autonomía de los alumnos.
- **Materiales:** Adaptación de materiales de uso común y/o provisión de instrumentos específicos que pueden facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos y compensar sus dificultades: mobiliario, materiales y equipamientos específicos o ayudas técnicas para el desplazamiento, visión o audición.
- **Comunicación:** Aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo del lenguaje oral. Determinados alumnos no pueden comprender y/o expresarse a través del lenguaje oral exclusivamente, o su nivel no es suficiente para comunicarse adecuadamente. Estos alumnos necesitan aprender y utilizar otros códigos de comunicación complementarios, alternativos o aumentativos del lenguaje oral, sin que ello implique renunciar al aprendizaje del lenguaje oral.

El aprendizaje de estos sistemas de comunicación va a facilitar que estos alumnos puedan acceder a los planteamientos curriculares ordinarios, y les va a proporcionar una herramienta fundamental para conseguir, no sólo el desarrollo de determinadas capacidades y el aprendizaje de distintos contenidos, sino también la posibilidad de interactuar y comunicarse con los demás.

Dentro de las adaptaciones de acceso **tienen una entidad muy distinta la provisión o ajustes en aspectos especiales y materiales y la provisión de un código de comunicación complementario, aumentativo o alternativo, del lenguaje oral.** El aprendizaje de un código de comunicación, aunque se considere un medio de acceso al currículo ordinario, requiere adaptaciones curriculares propiamente dichas, ya que implica introducir contenidos, criterios de evaluación para evaluar el grado de adquisición de dicho código, estrategias metodológicas específicas y procedimientos de evaluación.

Las adaptaciones curriculares se pueden agrupar en torno a dos grandes bloques que se desarrollarán ampliamente en el capítulo 5 de este documento: adaptaciones en el qué enseñar-evaluar y adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar. En otros documentos* ya se ha explicitado el sentido que en el desarrollo del currículo se da al concepto de adaptaciones curriculares, así como el continuo que configuran. Conviene, no obstante, recordar ahora estas características fundamentales:

— **Son relativas y cambiantes:** Al igual que las dificultades de aprendizaje de un alumno no se pueden establecer ni con carácter definitivo ni de forma determinante, los ajustes que precisa son también relativos y cambiantes y estarán estrechamente relacionadas al tipo de respuesta educativa que ofrece el centro. Cuanto más uniforme sea dicha respuesta, más ajustes serán precisos para los alumnos que no entran en los planteamientos dirigidos al engañoso “alumno medio”.

— **Forman un continuo:** Las adaptaciones curriculares precisas para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos constituyen un continuo que va desde ajustes poco significativos del planteamiento educativo común a modificaciones más significativas, y desde ajustes temporales a modificaciones más permanentes. En este sentido podemos hablar de:

- **Adaptaciones Curriculares no significativas:** Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo para responder a las diferencias individuales, **pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del Currículo Oficial.** Suponen, sobre todo, diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por un centro para todos sus alumnos, pero no implican eliminaciones en los aprendizajes considerados básicos o esenciales del Currículo Oficial.

Las adaptaciones curriculares no significativas puede precisarlas cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales. **Precisamente, el profesor las realiza para que los alumnos puedan conseguir las capacidades expresadas en el Currículo Oficial. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza** y constituyen, desde esta perspectiva, las acciones que debería realizar todo profesor en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientadora.

- **Adaptaciones curriculares significativas:** Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del Currículo Oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Las adaptaciones curriculares significativas, por tanto, no sólo alejan al alumno de los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todos sus alumnos, sino también de las enseñanzas consideradas básicas para todos los alumnos de un determinado ámbito territorial.

* MEC (1992 a). *Adaptaciones curriculares*, en: *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. Madrid: MEC.

Conviene tener muy presente que no toda eliminación de los elementos que constituyen Enseñanzas Básicas del Currículo Oficial (objetivos generales de etapa, objetivos generales de área, bloques de contenidos y criterios de evaluación) debe considerarse significativa. La eliminación de determinados contenidos y/o criterios de evaluación no se considerará significativa si no afecta a los contenidos o capacidades consideradas nucleares o esenciales en las diferentes áreas curriculares y, por supuesto, si no afectan a los Objetivos Generales de la Etapa.

¿Qué criterios podemos tener en cuenta para determinar qué aprendizajes son esenciales o nucleares de las distintas áreas curriculares?

Podemos considerar aprendizajes esenciales o nucleares aquellos que:

- Tienen un carácter más general y se aplican a mayor número de situaciones.
- Son necesarios para aprender otros contenidos y seguir progresando en el conocimiento de cada área curricular.
- Tienen una mayor aplicación en la vida social.

También nos pueden servir de ayuda para determinar qué aprendizajes son más esenciales en cada área curricular los criterios de evaluación determinados por la Administración educativa, ya que en ellos se recogen aspectos que, de no conseguirse, bloquearían el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, lo que realmente debe guiar la consideración de que un alumno tiene necesidades educativas especiales es que precise adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo que le corresponde por edad.

El “paraguas” legal de las necesidades educativas especiales debe servir para tratar de garantizar, a los alumnos que tienen mayores y más graves dificultades para aprender, un currículo lo más amplio, equilibrado y relevante posible, y/o para asegurar a los alumnos que precisan medidas especiales de acceso al currículo, que éstas deben estar disponibles. Pensar que, desde el punto de vista de la ordenación académica, sería positivo que más alumnos (aquellos, por ejemplo, con dificultades de aprendizaje menos graves) fueran considerados con necesidades educativas especiales, a lo que conduce es a hacer recaer de nuevo sobre los alumnos, individualmente considerados, las medidas de adaptación curricular, y reduce las posibilidades de revisar, y en su caso mejorar, las condiciones del contexto escolar susceptibles de compensar tales dificultades.

Por último, conviene que no olvidemos que el hecho de que un alumno con necesidades educativas especiales tenga adaptaciones significativas no implica, necesariamente, que no promocioe al ciclo o etapa siguiente o que no pueda conseguir el título de la enseñanza obligatoria, ya que aunque estas adaptaciones afecten a distintos elementos de las enseñanzas prescriptivas, puede llegar a considerarse que tales alumnos hayan alcanzado, en lo fundamental, las capacidades básicas de la etapa, que es en último término el referente esencial para la titulación.

Recuérdese entonces que la necesidad de adaptaciones curriculares significativas junto con las de acceso constituyen un criterio fundamental para determinar que un alumno presenta necesidades educativas especiales, pero que a la hora de planificar la respuesta educativa que estos alumnos precisan hay que tomar en consideración todas las adaptaciones que necesitan para compensar sus dificultades, sean o no significativas. Tal y como se desarrollará ampliamente en el capítulo 5 de este documento.

Capítulo 2

El proceso de respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales desde el currículo

- Los alumnos con necesidades educativas especiales en el Currículo Oficial
- Los alumnos con necesidades educativas especiales en el Proyecto Curricular de Etapa
- Los alumnos con necesidades educativas especiales en la Programación de Aula
- Adaptaciones Curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales
- De las Adaptaciones Curriculares al Proyecto Curricular de Etapa

Los alumnos con n. e. e. en el Currículo Oficial

Hasta ahora, la práctica generalizada ante un alumno con necesidades educativas especiales ha consistido en elaborar Programas de Desarrollo Individual (P. D. I.) centrados en compensar sus dificultades para optimizar su desarrollo, **elaborados generalmente a partir de una propuesta curricular paralela al currículo ordinario establecido para todos los alumnos.** (Por ejemplo: Instituto Nacional de Educación Especial (1983): *Diseño Curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual*).

Esta práctica ha puesto de manifiesto que la intervención centrada básicamente en el alumno y desde un currículo distinto al de sus compañeros es insuficiente para conseguir el equilibrio necesario entre el máximo desarrollo de sus posibilidades y la participación activa en las distintas actividades de la vida escolar.

Además, ya hemos aludido (al tratar del carácter interactivo de las necesidades educativas especiales) a la pertinencia de realizar modificaciones de algunos aspectos del contexto educativo que están generando o intensificando las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

La existencia de currículos paralelos para planificar la respuesta educativa para un alumno con necesidades educativas especiales era necesaria

en un momento determinado de nuestra historia educativa por las propias características del Currículo Oficial (Programas Renovados). Este currículo, por su carácter cerrado y centralizado, ofrecía escasas posibilidades de variación para dar respuesta a contextos y alumnos con necesidades educativas y peculiaridades distintas; asimismo tenían un mayor peso los contenidos que desarrollan capacidades de tipo cognitivo, en detrimento de otras de carácter afectivo, social, motor, etc., que, en ocasiones, son fundamentales para determinados alumnos. Por otro lado, no hay que olvidar que los Programas Renovados se diseñaron en un momento en el que los alumnos con necesidades educativas especiales no estaban integrados en el sistema educativo ordinario.

De lo que se trata ahora es de cambiar el tipo de respuesta educativa para estos alumnos en una doble vertiente:

- El foco de atención no es sólo el alumno como en los P. D. I., sino también el contexto de enseñanza-aprendizaje: el centro y aula.
- El punto de partida para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales no es un currículo paralelo (como el Diseño Curricular para la Elaboración de Programas de Desarrollo Individual del Instituto Nacional de Educación Especial), sino el currículo ordinario: *Currículo Oficial, Proyectos Curriculares de Etapa y Programaciones de Aula*.

Si en el Currículo Oficial se expresan las capacidades básicas que todo alumno debe desarrollar para ser miembro útil y activo en su marco sociocultural de referencia, la escuela debe intentar, por todos los medios, ayudar a todos los alumnos a desarrollar tales capacidades en la medida de sus posibilidades.

Por tanto, **el objetivo fundamental ha de ser siempre lograr la mayor participación posible de estos alumnos en el currículo ordinario, atendiendo a la vez a sus necesidades específicas e individuales, a través de las medidas de adaptación y diversificación curricular.**

Este objetivo se ve favorecido con el actual planteamiento curricular en el que las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular, junto con la optatividad, constituyen las estrategias fundamentales para dar respuesta a diferentes capacidades, intereses y motivaciones para aprender y, por consiguiente, para individualizar la enseñanza. Así se recoge en los artículos 36 y 37 del capítulo 5 de la LOGSE:

Art. 36.1: "El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos."

Art. 37.1: "... Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos."

En los Reales Decretos 1344 y 1345 de 6 de septiembre, por los que se establecen el currículo de la Educación Primaria y Secundaria, respectivamente, estos aspectos se recogen en los siguientes artículos:

Art. 12.1: "En la Educación Primaria podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales."

Art. 17.1: "En la Educación Secundaria Obligatoria podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente del currículo, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales."

Una de las características más importantes del actual planteamiento curricular es su carácter abierto y la posibilidad que ofrece de adecuarlo a distintos contextos y realidades, a través de los distintos niveles de concreción. Esta concreción implica que, desde el Currículo Oficial propuesto por la Administración Educativa, los maestros, que son los que realmente conocen las características de su centro y de sus alumnos, puedan ir adecuando sucesivamente ese marco general de referencia para dar una respuesta ajustada al centro en su conjunto y a cada alumno individualmente considerado.

En este sentido, podríamos hablar del siguiente continuo de concreción curricular en el que se contemplan, desde los ajustes que el equipo docente realiza para adecuar el Currículo Oficial a las características y necesidades de los alumnos de cada etapa, hasta los que se pueden realizar para un alumno con necesidades educativas especiales.

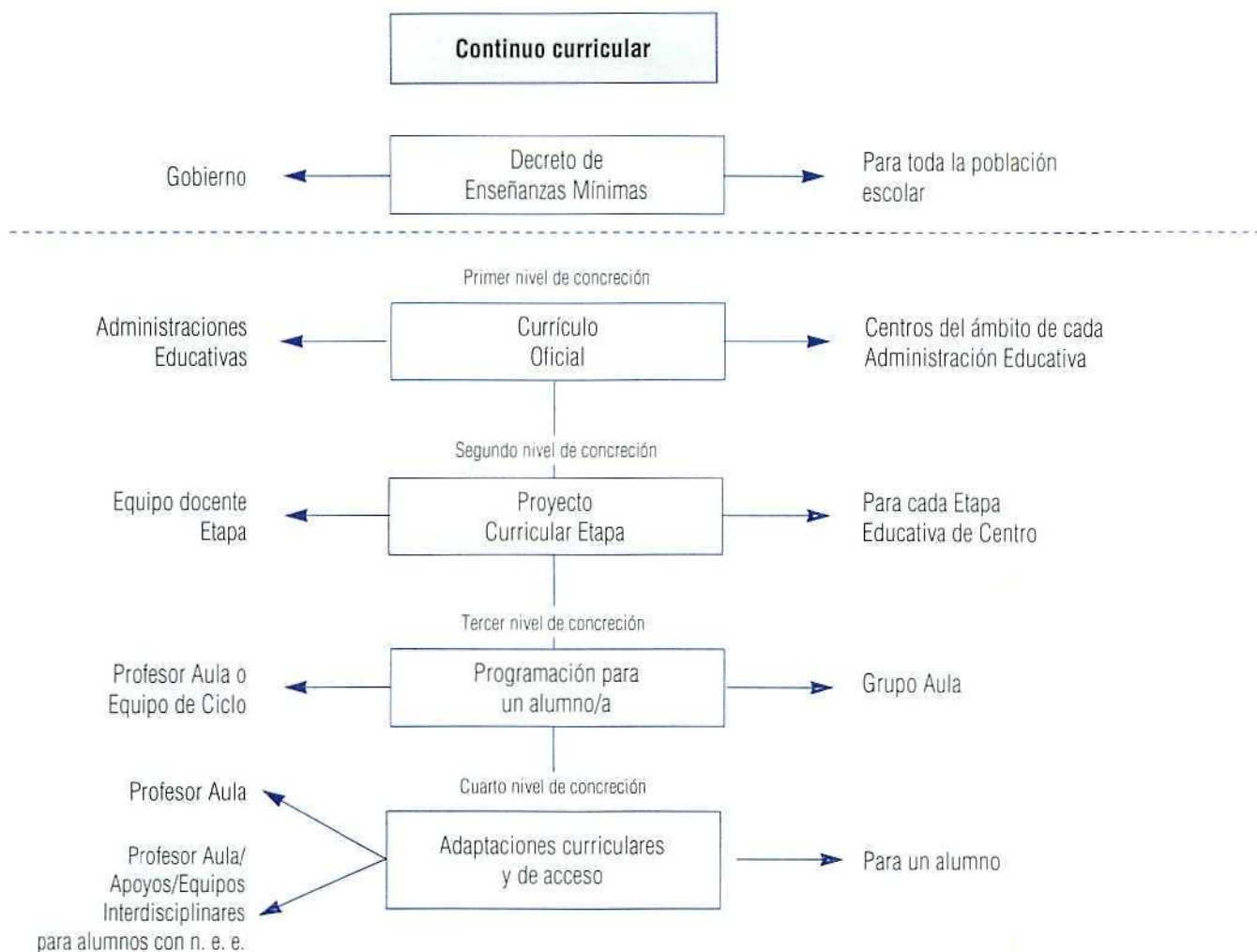


Fig. 2: Niveles de concreción curricular.

Aunque las adaptaciones curriculares para un alumno con necesidades educativas especiales aparezcan como un “cuarto nivel de concreción o ajuste del currículo ordinario”, no debe tomarse como un cuarto paso en el tiempo. Muy al contrario, las necesidades especiales de estos alumnos deben contemplarse, en mayor o menor medida, en todos los niveles de concreción, llegando a las adaptaciones curriculares cuando determinadas necesidades de un alumno no hayan tenido cabida en los Proyectos Curriculares o Programaciones de Aula diseñados para todos los alumnos.

Los alumnos con n. e. e. en el Proyecto Curricular de Etapa

◆ Cuando un Equipo Docente se enfrente a la tarea de elaborar su Proyecto Educativo y el (los) Proyecto/s Curricular/es de Etapa, la existencia en el centro de “alumnos con necesidades educativas especiales” debe tenerse muy en cuenta a la hora de tomar decisiones curriculares. La toma de decisiones para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque tiene características propias, **debe estar siempre vinculada al proceso general de concreción y desarrollo del currículo.**

Esta toma de decisiones en función de los alumnos con necesidades educativas especiales puede ofrecer dos posibilidades:

- a) Realizar opciones que siendo especialmente relevantes para los alumnos con necesidades educativas especiales pasan a formar parte de los planteamientos curriculares a seguir con todos los alumnos de la etapa, bien porque también son beneficiosas para ellos, bien porque pueden favorecer más la *integración e interacción de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

Por ejemplo, un centro que tiene escolarizados alumnos que necesitan aprender o utilizar un código de comunicación complementario o aumentativo del lenguaje oral

puede decidir adecuar un objetivo de etapa o área introduciendo este aspecto, adecuación que no sería necesaria en un centro que no tuviese alumnos con esta necesidad. A continuación presentamos una posible adecuación de un objetivo de la Etapa Primaria.

Objetivo adecuación	
<p>— Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.</p>	<p>Este objetivo comparte la necesidad de que todos los alumnos entiendan y respeten el derecho de los alumnos sordos a utilizar y expresarse en un determinado lenguaje, el Lenguaje de Signos, sin que esto entre en colisión con la necesidad de que utilicen el Lenguaje Oral.</p> <p>El interés hacia ese derecho implicará que los alumnos de la etapa aprendan algunos signos útiles para conseguir un mayor nivel de comunicación con sus compañeros sordos, así como favorecer el respeto a las producciones de mensajes orales realizados por estos alumnos.</p>

En esta adecuación se ve claramente cómo ciertos aspectos relevantes para los alumnos sordos se incorporan para todos los alumnos, si bien con distinto grado de exigencia, en lo que se refiere, por ejemplo, al aprendizaje del Lenguaje de Signos. Se incluye, además, el respeto hacia las producciones orales de estos alumnos.

De la misma manera, cuando se desarrollen los contenidos proporcionados por la Administración Educativa, se podrán introducir contenidos para todos los alumnos de un ciclo o etapa sobre estos sistemas de comunicación o sobre valores, normas y actitudes hacia los alumnos sordos.

- b) Segunda posibilidad, realizar opciones para el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales que no reviertan en los planteamientos curriculares a seguir con todos los alumnos.

Siguiendo con el ejemplo anterior, un equipo docente puede no decidir que todos los alumnos de una etapa o ciclo aprendan mínimamente un sistema de comunicación complementario o aumentativo del lenguaje oral, y lo decide sólo para el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales.

Obviamente, la primera decisión favorece más la integración de estos alumnos, ya que les permite mayores posibilidades de comunicación e interacción con sus compañeros, mientras que, en la segunda, esta posibilidad de comunicación, se restringe sólo a ellos.

En cualquier caso, los alumnos con necesidades educativas especiales deben estar presentes en las decisiones que se adopten en todos los elementos que configuran el Proyecto Curricular de Etapa. Este aspecto se desarrollará en mayor profundidad en el capítulo 3 de esta guía.

Los alumnos con n. e. e. en la Programación de Aula

De nuevo cuando el profesor ajuste en su programación los planteamientos curriculares previstos para el ciclo a las peculiaridades y necesidades de sus alumnos, debe tener presente las de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

En este momento del proceso podemos encontrarnos dos situaciones diferentes:

- a) Que en el Proyecto Curricular de Etapa no se hayan contemplado suficientemente determinadas decisiones en función de los alumnos con necesidades educativas especiales. En esta situación el profesor de aula puede realizar determinadas opciones para compensar ciertas necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Siguiendo con el ejemplo que veíamos en el Proyecto Curricular de Etapa, si en este ámbito no se hubiese decidido incorporar el aprendizaje de un sistema de comunicación complementario al lenguaje oral, aunque se hayan tomado otro tipo de decisiones en función de los alumnos con necesidades educativas especiales, el profesor de aula puede decidir incorporarlo en su programación para todos los alumnos.

- b) Que en el Proyecto Curricular de Etapa se hayan tomado determinadas opciones que

es preciso ajustar o afinar más por las peculiaridades que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales de su aula.

Supongamos que un Equipo Docente al elaborar el Proyecto Curricular de Etapa, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de los alumnos, llega a establecer el siguiente objetivo en el área de Conocimiento del Medio para el segundo ciclo en relación al bloque de contenidos: “El conocimiento de sí mismo”.

“Identificar y localizar los principales órganos del cuerpo, relacionarlos con la función que realizan, conocer y practicar algunos hábitos relacionados con su higiene y analizar las dificultades que pueden producir en las personas disfunciones o deficiencias en estos órganos.”

Si en el aula hubiese un alumno con deficiencia visual o motora se podría matizar aún más el objetivo anterior con lo siguiente:

“Analizar qué obstáculos se encuentran estos alumnos al moverse y orientarse por el centro y aula e idear soluciones para eliminarlas o compensarlas.”

En el nivel de aula adquieren especial relevancia las decisiones referidas al cómo enseñar y evaluar, ya que éstas van a facilitar, en gran medida, que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan tener una mayor participación en la dinámica del aula. Este aspecto se desarrollará ampliamente en el capítulo 4 de esta guía.

Adaptaciones curriculares para alumnos con n. e. e.

No obstante, a pesar de que se haya hecho un proceso adecuado en el que se haya intentado contemplar la diversidad y las necesidades educativas especiales de los alumnos en los niveles superiores de concreción del currículo, es obvio que una programación se planifica para un grupo de alumnos y es imposible tener en cuenta todas y cada una de las necesidades de los alumnos individualmente considerados. **Es en este punto donde el actual planteamiento curricular nos ofrece, como ya hemos visto, la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares de distinto grado para individualizar y ajustar la enseñanza a diferentes necesidades, capacidades, ritmos e intereses para aprender.**

Es preciso no olvidar que no sólo los alumnos con necesidades educativas especiales, sino todos los alumnos, tienen necesidades, capacidades e intereses distintos, que se traducen en niveles de aprendizaje diferentes. Por tanto, **cualquier alumno o grupo de alumnos dentro del aula puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados básicos por la Administración Educativa.**

De nuevo los ajustes o adaptaciones curriculares y de acceso al currículo necesarias para com-

pensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos estarán condicionadas por una doble situación de partida que hará que las modificaciones sean más o menos numerosas o significativas:

- a) Que el profesor no haya realizado determinadas opciones por la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula.

Siguiendo con el ejemplo del código de comunicación complementario o aumentativo del lenguaje oral, si el profesor no hubiese decidido incorporarlo a los planteamientos curriculares del aula, lo que está claro es que **esta decisión es irrenunciable cuando llegamos al alumno con necesidades educativas especiales individualmente considerado.**

- b) Aunque el profesor haya realizado determinadas decisiones que contemplen las necesidades educativas especiales de los alumnos en los planteamientos curriculares a seguir con todos los alumnos, será necesario un mayor nivel de profundidad para los alumnos con necesidades educativas especiales o serán precisas otras adaptaciones que es imposible contemplar en los planteamientos curriculares a seguir con todos los alumnos del aula.

Siguiendo con el ejemplo anterior, aunque el profesor hubiese considerado el aprendizaje de un código de comunicación complementario o aumentativo del lenguaje oral para todos los alumnos, es obvio que los que presentan necesidades educativas especiales tendrán que aprenderlo con tanto nivel de profundidad como el resto de los alumnos aprenden el lenguaje oral, pero no es posible exigir a éstos que aprendan el otro código con el mismo nivel que los alumnos con necesidades educativas especiales.

De las Adaptaciones Curriculares al Proyecto Curricular de Etapa

El rango de adecuaciones o concreción curricular descrito anteriormente para llegar a proporcionar una respuesta educativa totalmente ajustada a las necesidades educativas especiales de los alumnos asegura que se desarrollen al máximo los principios de normalización e individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El establecer niveles progresivos de adecuación curricular permite resolver determinados problemas de aprendizaje que muchas veces son resultado de deficiencias de la enseñanza y nos permite contemplar determinadas necesidades educativas especiales en los planteamientos curriculares ordinarios, favoreciendo así una mayor normalización e integración de estos alumnos en la dinámica escolar.

Para que las necesidades educativas especiales de los alumnos se contemplen adecuadamente en los Proyectos Curriculares, las Programaciones de Aula y los Programas Individualizados que precisan es fundamental la intervención de los distintos profesores y profesionales de apoyo en dicha planificación como uno más del equipo docente. Los apoyos pueden aportar otras perspectivas y un mayor conocimiento, en muchos casos, sobre las necesidades de estos alumnos. Además, este trabajo conjunto facilitará un mayor entendimiento y

unificación de criterios que favorecerá una actuación coordinada y coherente hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

Junto con ellos, y como ya hemos señalado los profesionales de los Equipos Interdisciplinarios, o en su caso los orientadores de los centros, deben colaborar con el profesorado, individual y colectivamente considerado, en los procesos de planificación y toma de decisiones con respecto a las adaptaciones curriculares para estos alumnos.

No obstante, **el proceso deductivo planteado no es tan lineal en la práctica**. Es obvio que *no podemos esperar a que se tengan en cuenta determinados aspectos necesarios para estos alumnos en los planteamientos curriculares ordinarios de la etapa o aula, antes de proporcionarle una respuesta educativa individualizada, porque podría pasar mucho tiempo sin que la tuviera.*

Se trata más bien de **un proceso dinámico de ida y vuelta o toma de decisiones paralela entre los distintos niveles de adecuación o concreción curricular. Es decir, existe también una estrategia de abajo-arriba** que consiste en que una vez que se han decidido determinadas adaptaciones curriculares y/o de acceso para un alumno o alumna con necesidades educativas especiales, algunas de ellas pueden con el tiempo irse incorporando a las Programaciones de Aula o Proyectos Curriculares de Etapa.

Siguiendo con el repetido ejemplo que nos ha servido de hilo conductor para desarrollar este proceso: si para un alumno sordo o con deficiencia motora se han realizado adaptaciones curriculares y de acceso, para cubrir la necesidad de que aprenda y utilice un sistema complementario o aumentativo del lenguaje oral, es muy posible que, al cabo de un tiempo, el profesor de aula se dé cuenta de que si los demás compañeros no manejan mínimamente este código, estos alumnos tendrán muy limitadas sus posibilidades de comunicación e interacción. Sería de esperar, entonces, que decida incorporar el aprendizaje de este código como un contenido de enseñanza-aprendizaje para todos los alumnos del aula, aunque con distinto grado de complejidad.

También es muy probable que la necesidad sentida por este profesor sea compartida por otros profesores del mismo ciclo u otros ciclos que tienen alumnos con la misma necesidad y se decida en su momento incorporar este contenido en el Proyecto Curricular de Etapa.

Esta doble estrategia que aquí hemos comentado en el proceso de desarrollo del currículo es la que ahora queremos reflejar en el esquema de la página siguiente.

En los siguientes capítulos desarrollamos de forma más pormenorizada el proceso general de respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales descrito en este capítulo.

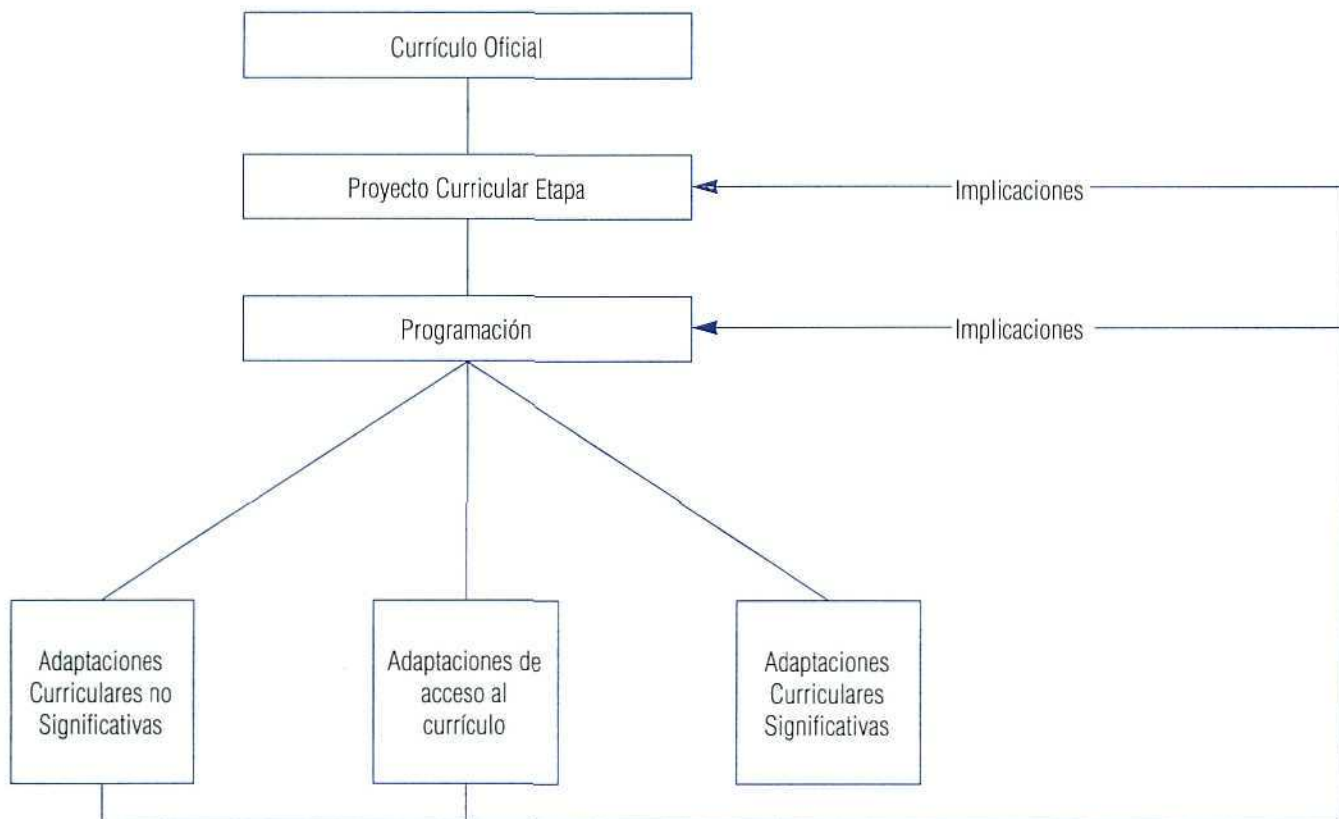


Fig. 3: Estrategia de adecuación del currículo ordinario en función de los ajustes individuales que se realizan para un alumno con necesidades educativas especiales.

Capítulo 3

La implicación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la planificación educativa del centro

- Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Etapa
- Aspectos importantes para la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa
- Posibles decisiones en el Proyecto Curricular de Etapa en función de los alumnos con necesidades educativas especiales

Proyecto Educativo y Curricular de Etapa

Desde el actual planteamiento educativo los centros tienen un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones respecto a la planificación de la acción educativa más adecuada a su realidad. La calidad de la enseñanza exige que cada equipo docente planifique conjuntamente el proceso a seguir con los alumnos, implicando a los distintos miembros de la comunidad educativa.

A partir de la nueva configuración del sistema educativo establecida en la LOGSE y su posterior desarrollo normativo se puede hablar de varios procesos de toma de decisiones en un centro que se van a diferenciar por la distinta naturaleza de sus elementos, su finalidad y las personas implicadas en la elaboración y/o revisión. Estos procesos, que se reflejarán en documentos distintos, son los siguientes:

- Proyecto Educativo.
- Proyecto Curricular de Etapa.
- Programación General de Centro de carácter anual.

Vamos a analizar muy brevemente estos procesos* para detenernos en un segundo momento en

* Un mayor desarrollo de estos procesos se puede encontrar en M. E. C. (1992 c). *Proyecto Curricular*, en: *Materiales para la Reforma. Educación Primaria*. Madrid: M. E. C.

la elaboración del Proyecto Educativo y, especialmente, el Proyecto Curricular en función de los alumnos con necesidades educativas especiales.

— **Proyecto Educativo:** Es el documento en el que se recoge el proceso de toma de decisiones asumidas por toda la comunidad escolar, respecto a las opciones educativas básicas y la organización general del centro.

Las funciones básicas del Proyecto Educativo son:

- Proporcionar un marco de referencia a la institución escolar que permita la actuación coordinada y coherente de todos los miembros de la comunidad escolar con los principios básicos que caracterizan al centro.
- Orientar la elaboración de los Proyectos Curriculares de Etapa.
- Facilitar la evaluación respecto a la concepción educativa que se quiere desarrollar en el centro, así como el funcionamiento del mismo.

La elaboración del Proyecto Educativo debe realizarse tras un amplio conocimiento de las características del centro y del contexto sociocultural en el que está inmerso. Los elementos que constituyen el Proyecto Educativo* son:

- Opciones educativas básicas o principios de identidad.
- Objetivos generales de Centro.
- Relaciones de colaboración entre los distintos colectivos que intervienen en la educación.
- Estructura organizativa.

La aprobación y revisión del Proyecto Educativo corresponde al Consejo Escolar, donde están integrados todos los representantes de la comunidad educativa.

— **Proyecto Curricular de Etapa:** Consiste en concretar y adecuar el Currículo Oficial a las peculiaridades y necesidades del alumnado de cada etapa educativa y a las características y exigencias del contexto sociocultural del centro. Las funciones básicas del Proyecto Curricular son:

- Adecuar y concretar las prescripciones dadas en el Currículo Oficial a la realidad de cada centro.
- Traducir en intervención didáctica las opciones educativas del Proyecto Educativo.
- Mejorar la competencia docente a través de la reflexión sobre la práctica.
- Asegurar la coherencia, progresión y continuidad de la intervención educativa a seguir con el conjunto de alumnos de cada etapa educativa.
- Servir de instrumento de formación permanente del profesorado.

* Ministerio de Educación y Ciencia (1992 c). *Proyecto Curricular*, en: *Materiales para la Reforma*. Educación Primaria. Madrid: M. E. C.

Las decisiones del Proyecto Curricular de Etapa, que se verán con mayor profundidad más adelante, afectan al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar y son competencia del equipo docente.

Todo centro tendrá, por tanto, un Proyecto Educativo y tantos Proyectos Curriculares como etapas educativas tenga el centro.

- **Programación general anual:** Es el documento en el que se reflejan los cambios que se produzcan cada curso escolar en el Proyecto Educativo y/o Curricular, así como las decisiones que necesariamente deben tomarse anualmente. Los elementos de las Programaciones anuales son*:
 - Actividades complementarias.
 - Horario general del centro.
 - Memoria administrativa.
 - Modificaciones que se considere oportuno introducir en el Proyecto Educativo y/o Curricular de Etapa.

Cuando un centro se enfrenta a la tarea de elaborar su Proyecto Educativo y el/o los Proyectos Curriculares, los alumnos con necesidades educativas especiales deben estar presentes en la toma de decisiones de todos los elementos que constituyen ambos procesos, como una variable relevante de la realidad del centro.

Como veíamos anteriormente, las decisiones del Proyecto Educativo se tienen que traducir didácticamente en los Proyectos Curriculares de Etapa, como única vía de asegurar que las opciones educativas básicas se materialicen en la práctica y constituyan un verdadero proceso de aprendizaje para los alumnos. Veamos a continuación un posible ejemplo que nos sirva para ilustrar este proceso desde la perspectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Imaginemos que un centro ha establecido en su Proyecto Educativo el siguiente principio como caracterizador del modelo educativo que pretende desarrollar: **“Desarrollar una educación no discriminatoria que compense las dificultades de los alumnos y respete las diferencias individuales debidas a distintas capacidades, intereses u origen socioeconómico y cultural.”**

Evaluar el grado de consecución de este principio implica operativizarlo en distintos objetivos. Un mismo principio educativo se puede concretar en cada centro en objetivos diferentes. Un ejemplo de concreción del principio anteriormente expresado podría ser el siguiente:

- Favorecer la plena integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la vida escolar y social, concienciando e implicando a la comunidad educativa en el respeto a este derecho fundamental de las personas.
- Potenciar el uso de metodologías que favorezcan la colaboración, cooperación y respeto a las diferencias.

* Ministerio de Educación y Ciencia (1992 c). *Proyecto Curricular*, en: *Materiales para la Reforma*. Educación Primaria. Madrid: M. E. C.

Estas decisiones tendrán que reflejarse, de alguna manera, en las decisiones didácticas de cada uno de los Proyectos Curriculares de Etapa, adecuación de los Objetivos Generales de Etapa, desarrollo de los contenidos, decisiones metodológicas y criterios y procedimientos de evaluación.

Contemplar las necesidades educativas especiales en el Proyecto Educativo y Curricular va a favorecer los siguientes aspectos:

- Facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la vida del centro.
- Prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje como consecuencia de un planteamiento educativo rígido e inadecuado.
- Responsabilizar a todo el Equipo Docente en la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales y favorecer que conozcan sus necesidades para que puedan tener una actitud y trato adecuado hacia ellos.
- Favorecer que las adaptaciones curriculares que precise un alumno con necesidades educativas especiales sean lo menos numerosas y significativas posible.

Las decisiones que se tomen en el Proyecto Educativo y Curricular son aún muy generales y están encaminadas a dar un primer nivel de respuesta a la totalidad de los alumnos, entre los que un determinado número puede presentar necesidades educativas especiales. Sin embargo, son imprescindibles para crear las condiciones necesarias que favorezcan la individualización en el aula.

Aspectos importantes para la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa

La elaboración del Proyecto Curricular no puede realizarse en abstracto, con arreglo a unos criterios más o menos estándar y una terminología pedagógica más o menos elaborada. La experiencia ha demostrado que muchos proyectos elaborados en los centros sin un conocimiento profundo de las condiciones que en ellos se daban no han servido en ningún momento de guía para el trabajo en la escuela, convirtiéndose en un requisito burocrático desligado por completo de la práctica.

La elaboración del Proyecto Curricular de Etapa tiene que realizarse en función de un amplio conocimiento y análisis de la realidad a la que se dirige, de forma que se pueda partir de una información sólida que permita tomar unas decisiones y no otras.

Puesto que esta elaboración corresponde al Equipo Docente, en un Centro de Integración, los distintos profesionales de apoyo (profesores de apoyo, logopedas, orientadores, miembros del Equipo Interdisciplinar...) podrán aportar una interesante perspectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este apartado, y antes de entrar en algunas orientaciones y sugerencias concretas que os proponemos más adelante, nos parecía oportuno ofre-

ceros algunos criterios y preguntas que os ayuden a realizar ese análisis, al menos en los siguientes aspectos:

Características del contexto sociocultural en el que se ubica el centro

Las características y exigencias que el contexto plantea a los alumnos van a ser un elemento esencial a la hora de adecuar los objetivos y contenidos, determinar las estrategias metodológicas, las actividades y organización de los propios recursos del centro.

Por eso resulta necesario cuestionarnos hasta qué punto los aspectos **físico-ambientales, socioeconómicos, culturales**, así como **los recursos del entorno o los problemas sociales más relevantes**, están mediatizando positiva o negativamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y nuestra acción educativa.

Características de los alumnos del centro

Para tomar decisiones educativas ajustadas a las peculiaridades de los alumnos es preciso conocer de forma genérica las características más relevantes del colectivo de alumnos de cada etapa educativa: información general sobre el nivel de aprendizajes escolares, sus intereses, motivaciones, expectativas y actitudes ante la escuela y los alumnos con necesidades educativas especiales, problemática social, hábitos básicos de higiene y autonomía, los problemas afectivo-emocionales...

Desde nuestra perspectiva interesa sobre todo conocer el **tipo de necesidades educativas especiales más frecuentes en el centro**. Un conocimiento general de estas necesidades es indispensable para que estos alumnos tengan cabida desde el primer momento en los planteamientos educativos de la etapa.

Sería importante conocer, por ejemplo, si los alumnos presentan necesidades especiales en relación a la comunicación oral y/o escrita, qué código de comunicación utilizan, qué problemas más relevantes presentan en relación a la interacción, autonomía o equilibrio personal, qué recursos específicos serían necesarios para favorecer su aprendizaje, etc.

Características del Equipo Docente

Como Equipo Docente son muchos aspectos los que son importantes revisar. Lógicamente, se tiene que analizar cuáles son las actitudes y expectativas que tenemos ante los alumnos con necesidades educativas especiales, los niveles de coordinación y trabajo conjunto que se es capaz de desarrollar. Resulta fundamental revisar el grado de implicación de los profesionales de apoyo en las estructuras organizativas del centro y en la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular.

Las preguntas que ofrecemos a continuación pueden servir para iniciar ese análisis:

¿Participan todos los profesores del centro en los temas relacionados con la atención de alumnos con necesidades educativas especiales o sólo aquellos que están directamente implicados? ¿Cómo se podría implicar a todos los profesores?

¿Participan los profesionales de apoyo en las estructuras organizativas del centro y en la toma de decisiones educativas a seguir con todos los alumnos? En caso negativo, ¿cuáles son las razones?

¿Cuáles son las expectativas respecto a las posibilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Se tiene un conocimiento suficiente de sus características? ¿Cuáles son las principales carencias de información? ¿Cómo obtener la información necesaria?

¿Hemos establecido las coordinaciones fundamentales para proporcionar una atención educativa coherente y continuada a los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Qué coordinaciones son prioritarias? ¿Cuál debe ser el contenido esencial de dichas coordinaciones?

¿Están claramente definidas las funciones de los profesionales de apoyo? ¿Qué criterios se han utilizado? ¿Se han decidido y consensuado por todo el equipo docente?

Características de los recursos materiales y espaciales del centro.

Conocer los recursos espaciales y materiales disponibles y sus características es un requisito necesario para planificar la acción educativa con un criterio de realidad y tomar decisiones: qué materiales hay que adquirir, utilizar de manera distinta, adecuar; cómo seleccionarlos, organizarlos; qué modificaciones hay que realizar en la distribución de los espacios; qué criterios se van a establecer para

el uso de espacios comunes... En ocasiones, determinados planteamientos son difíciles de llevar a la práctica por una falta de recursos o una organización inadecuada de los mismos.

Algunas preguntas similares a las que aparecen a continuación pueden ayudar a la reflexión sobre estos aspectos:

¿Qué criterios se pueden establecer para la distribución de los espacios? ¿La distribución de los espacios favorece la movilidad y autonomía de los alumnos con necesidades educativas especiales?

¿Se rentabiliza adecuadamente la utilización de los espacios? ¿Existe flexibilidad en su uso?

¿Qué criterios se han establecido para la selección, adquisición y adaptación de materiales para los alumnos con necesidades educativas especiales?

¿Qué materiales de uso común ofrecen más dificultades para los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Qué adaptaciones son necesarias para compensarlas?

Análisis del Currículo Oficial de cada etapa educativa

Resulta obvio que concretar y adecuar el Currículo Oficial a los diferentes contextos implica un conocimiento profundo del mismo, para analizar en qué medida contempla la realidad de nuestros alumnos con necesidades especiales y realizar las modificaciones y adecuaciones oportunas que nos permitan disponer de un guión a la medida. Realizar un estudio a fondo del mismo es, por tanto, un paso necesario para poder tomar cualquier decisión de adaptación de forma justificada.

Como en apartados anteriores, ofrecemos posibles preguntas que guíen la reflexión:

¿Los objetivos generales de cada etapa educativa recogen adecuadamente las necesidades de nuestros alumnos y la realidad de nuestro contexto? ¿Contemplan suficientemente las necesidades educativas de nuestros alumnos? ¿Qué aspectos habría que introducir, matizar o dar prioridad para dar respuesta a las necesidades educativas especiales?

¿Son suficientes los contenidos propuestos por la Administración Educativa en las diferentes áreas curriculares para responder a las necesidades de nuestros alumnos y del contexto? ¿Qué contenidos son susceptibles de un mayor desarrollo o matizaciones en función de las necesidades educativas especiales de los alumnos? ¿Qué fuentes de información necesitamos para seleccionar y desarrollar los contenidos?

¿Qué métodos, procedimientos y estrategias instructivas utilizamos con más frecuencia? ¿Qué técnicas o estrategias serían más adecuadas para favorecer la participación activa de los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Qué fuentes utilizamos para conocerlas?

¿Que criterios hemos establecido para adscribir los alumnos a los grupos? ¿Se tienen en cuenta otros criterios, además de la edad cronológica? ¿Son válidos para los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Sería necesario establecer criterios diferentes para estos alumnos? ¿Cuáles?

¿Qué criterios comunes se han establecido para evaluar a los alumnos? ¿Han sido consensuados? ¿Son válidos para los que presentan necesidades especiales?

Las preguntas que os ofrecemos pueden servir de orientación para elaborar otras, a modo de guías de reflexión, que sirvan para que el propio equipo docente pueda analizar y contrastar conjuntamente los aspectos fundamentales de la propuesta curricular de su centro. Otras vías para extraer información serían las entrevistas, diálogos y cuestionarios dirigidos a alumnos y padres. Para análisis más estructurados de los diferentes aspectos señalados se puede acudir también, entre otros, a:

- Cuestionario para el *Análisis del funcionamiento de la escuela (QUAFE 80)*, de DARDER y LÓPEZ; cuestionario de *Análisis de aspectos curriculares e instruccionales* y el de *Opiniones pedagógicas* utilizados en la Evaluación del Programa de Integración; la *Escala de clima social*, de MOOS y TRICKET, o al *Modelo de evaluación de centros*, de PÉREZ JUSTE y MARTÍNEZ ARAGÓN. (Ver bibliografía.)

Posibles decisiones en el Proyecto Curricular de etapa en función de los alumnos con n. e. e.

Vamos a ver a continuación posibles decisiones a tomar en los distintos elementos del Proyecto Curricular de Etapa en función de la presencia en el centro de alumnos con necesidades educativas especiales. En cada uno de los elementos vamos a seguir el siguiente esquema:

- Breve exposición de cada elemento según se entiende desde el actual planteamiento curricular.
- Qué decisiones pueden tomar los equipos docentes en relación a cada uno de los elementos.
- Ejemplificación de dichas decisiones en función de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Recordemos que se pueden tomar dos tipos de decisiones en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales: decisiones que siendo especialmente beneficiosas para ellos pasan a formar parte de los planteamientos curriculares ordinarios a seguir con todos los alumnos, y decisiones que únicamente afectarán al colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales. Ahora bien, esto no significa, sin embargo, caer en un proceso artificial y forzado en el que se adecuen todos y cada uno de los aspectos en función del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales, sino sólo aquellos que sean necesarios y pertinentes.

Antes de entrar en las posibles decisiones que pueden tomarse para favorecer a los alumnos con necesidades educativas especiales vamos a presentar un esquema de los diferentes elementos del Proyecto Curricular que nos sirva de hilo conductor en la exposición.

Qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación Objetivos de Etapa
Cuándo enseñar	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de objetivos y contenidos en cada ciclo
Cómo enseñar	<ul style="list-style-type: none"> • Principios metodológicos • Materiales • Espacios y tiempos • Agrupamientos
Decisiones sobre evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación • Cómo evaluar • Criterios de promoción
Medidas de respuesta a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de orientación • Organización de recursos personales y materiales para los alumnos con n. e. e. • Optatividad • Diversificación

Objetivos generales de la etapa

Los Objetivos Generales de Etapa establecidos en el Currículo Oficial expresan las capacidades que se esperan hayan desarrollado los alumnos como consecuencia de la intervención educativa al finalizar cada etapa educativa. Estos objetivos están expresados en términos muy generales, puesto que están dirigidos a toda la población escolar y sin pensar en un contexto concreto. En ellos se contemplan de manera relacionada capacidades de tipo cognitivo, motor, equilibrio personal, interacción y actuación e inserción social.

Los Objetivos Generales de Etapa deben desarrollarse desde las distintas áreas curriculares; por ello las capacidades expresadas en estos objetivos vuelven a estar presentes en los Objetivos Generales de cada área curricular, aunque haciendo referencia al ámbito de conocimiento propio de cada área.

Cada centro debe dotar de significado propio y “**hacer suyos estos objetivos**”, en función de las características y necesidades del alumnado de su etapa y de su realidad sociocultural. Para ello se pueden realizar las siguientes adecuaciones: **introducir** determinados aspectos importantes para los alumnos por sus carencias o necesidades o por las exigencias del contexto, **matizar y contex-**

tualizar las capacidades expresadas en el Currículo Oficial en función de cada realidad o **dar prioridad** a determinadas capacidades por las características de los alumnos o del contexto.

Las adecuaciones de los Objetivos de Etapa pueden adoptar dos formas distintas al reflejarlas por escrito: reformular el enunciado original de los objetivos incluyendo las ampliaciones, matizaciones o aspectos prioritarios, o realizar comentarios anexos respetando el enunciado original de los objetivos del Currículo Oficial.

La adecuación de los Objetivos Generales de Etapa debe realizarse de acuerdo con las diferentes variables del contexto descritas en el apartado anterior, y de las opciones del Proyecto Educativo.

A continuación presentamos, a modo de ejemplo, la adecuación de uno de los Objetivos Generales de la Etapa Primaria en el que se contemplan las diferentes posibilidades referidas (introducción, matización y la prioridad de determinados aspectos) en función de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Objetivo	Adecuación
<p>Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.</p>	<p>Este objetivo comporta la necesidad de hacer especial hincapié en establecer relaciones equilibradas y constructivas con todas las personas sin tener en cuenta sus limitaciones (físicas, intelectuales, sensoriales), fomentando actitudes positivas ante las necesidades especiales, creando canales de colaboración mutua que hagan posible la valoración y reconocimiento de las diferencias y rechazando cualquier discriminación basada en las diferencias anteriormente mencionadas.</p>

Si siguiendo con el ejemplo, podríamos adecuar el objetivo 3 del área de Conocimiento del Medio del Currículo Oficial de la Etapa de Primaria, estrechamente relacionado con el objetivo de Etapa adecuado anteriormente, de la forma que señalamos más adelante. La adecuación de los Objetivos de Área no tiene que realizarse, necesariamente, después de adecuar los de Etapa, sino que al hacer la secuencia de objetivos y contenidos de cada ciclo se pueden ir realizando las ampliaciones, prioridades y matizaciones oportunas. No obstante, en este caso nos puede resultar muy útil, a efectos didácticos, realizar previamente la adecuación del Objetivo General del Área para entender mejor los ejemplos que proponemos en relación a los contenidos y criterios de evaluación relacionados con dicho objetivo.

Objetivo de área	Adecuación
Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses...), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.	Se prestará especial atención al respeto y valoración de las diferencias individuales dentro del grupo y fundamentalmente las que se derivan de limitaciones intelectuales, físicas y sensoriales, evitando actitudes de rechazo, sobreprotección o discriminación por estos motivos.

Secuencia de objetivos y contenidos por ciclo

El Currículo Oficial de cada etapa educativa establece con carácter prescriptivo los objetivos y contenidos de cada área curricular para el conjunto de toda la etapa, pero no prescribe los que serían objeto de aprendizaje en los distintos ciclos. No obstante, en el ámbito del Territorio M. E. C. se ofrece con **carácter orientativo**, en la Resolución de la Secretaría de Estado*, la secuencia de objetivos y contenidos en los diferentes ciclos que constituyen cada etapa educativa.

Previa o paralelamente a la secuencia de objetivos y contenidos de cada área curricular **es preciso desarrollar o hacer más exhaustivos los bloques de contenido del Currículo Oficial**, en función de las características de los alumnos y del contexto y en consonancia con las adecuaciones que se hayan realizado en los Objetivos Generales de Etapa y Área. Si hemos introducido determinados aspectos, matizaciones o realizado ciertas priorizaciones en los Objetivos, cuando nos encontremos los contenidos que ayudan a la consecución de los mismos tendremos que realizar las mismas o similares adecuaciones.

Veamos a continuación posibles ejemplos de introducción, desarrollo y matización de algunos contenidos del área de Conocimiento del Medio que contribuyen al desarrollo de las capacidades expresadas en la adecuación de los objetivos (General y de Área) realizadas en el apartado anterior.

a) Introducción de nuevos contenidos

“Conocimiento y análisis de los problemas a los que se enfrentan las personas con limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales en su entorno, que pueden provocar situaciones de marginación, rechazo o sobreprotección.”

* Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

b) Desarrollo y matización de contenidos del Currículo Oficial

Contenido	Desarrollo
<p>Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea (turnos de palabra, exposición de opiniones, extracción de conclusiones) como instrumento de participación en las decisiones colectivas y resolución de conflictos.</p> <p>(Área de Conocimiento del Medio.)</p>	<p>Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea: turnos de palabra (teniendo en cuenta que los alumnos con necesidades educativas especiales pueden ser más lentos en sus producciones orales); exposición de opiniones; actitud de escucha y respeto por las opiniones de los demás (aunque éstas sean muy distintas o se expresen con dificultad o mediante otro sistema de comunicación distinto al oral); extracción de conclusiones y respeto por las decisiones y acuerdos tomados.</p>

Decisiones metodológicas

Principios metodológicos

Los equipos docentes tienen que discutir los principios metodológicos que subyacen al actual planteamiento curricular, contrastarlos con su práctica y traducirlos en acuerdos didácticos concretos, contemplando en todo momento los matices y prioridades en función de las peculiaridades de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este sentido es importante resaltar que, según Brennan (1988), excepto cuando hay una pérdida sensorial importante, los niños con necesidades educativas especiales aprenden mediante métodos adecuados para los niños sin necesidades educativas especiales, aunque para la mayoría se necesiten algunas modificaciones.

Los alumnos con necesidades educativas especiales requieren, al igual que el resto de los alumnos, aprender de forma significativa, ser elementos activos en su proceso de aprendizaje, aprender a realizar aprendizajes significativos por sí mismos y contar con la mediación del profesor y otros compañeros para apren-

der, si bien es cierto que necesitarán más ayuda y/o una ayuda distinta para conseguirlo. Este aspecto es importante en lo que se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales porque en muchos casos reciben una enseñanza mecánica y poco participativa.

Los aspectos más relevantes a tener en cuenta en función de los alumnos con necesidades educativas especiales es que las opciones metodológicas propicien el mayor grado posible de comunicación e interacción entre profesor-alumnos y alumnos entre sí, faciliten la incorporación de los profesionales de apoyo a la dinámica del aula, favorezcan la contextualización y generalización de los aprendizajes y contemplen la utilización de variedad de procedimientos y estrategias instructivas.

Veamos a continuación, a modo de ejemplo, posibles acuerdos que puede tomar un equipo docente respecto a dos de los principios metodológicos básicos del actual planteamiento curricular, matizándolos en función de los alumnos con necesidades educativas especiales:

— Fomentar técnicas de trabajo de grupo cooperativo* en las diferentes áreas curriculares para favorecer la interacción de los alumnos y la consecución de objetivos y contenidos distintos a través de tareas grupales, respetando los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje de los alumnos y valorando las aportaciones que cada alumno realiza al grupo.

Algunas estrategias pueden ser: rompecabezas, grupos de investigación, grupos de discusión y enseñanza tutorada. Cada profesor, en función de las peculiaridades de los alumnos y de las diferentes unidades didácticas, seleccionará las que considere más oportunas en cada momento.

En relación con el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales sería conveniente matizar en las diferentes técnicas aquellos aspectos que sean más relevantes para compensar sus dificultades. Así, por ejemplo, en el caso concreto de los grupos de discusión, un equipo docente podría hacer las siguientes consideraciones:

- Se prestará especial atención a las reglas propias del intercambio comunicativo, especialmente en lo que se refiere al respeto de las producciones y opiniones ajenas, así como al ritmo de expresión.
- El profesorado prestará mayor atención y ayuda a los grupos en los que estén los alumnos con necesidades educativas especiales, utilizando estrategias que les ayuden a seguir la discusión del grupo (señales visuales para que el alumno perciba el cambio de orador en el caso de alumnos sordos, breves resúmenes cada cierto tiempo, aclaración de términos, relación de ideas...).
- A partir del tercer ciclo de Primaria serán los propios alumnos del grupo los que utilicen este tipo de estrategias para favorecer la participación y comprensión de los alumnos con necesidades educativas

* M. E. C. (1989 a). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Serie Formación. Madrid: M. E. C.

especiales, para lo cual estas estrategias tendrán que ser objeto de enseñanza-aprendizaje por parte de todos los alumnos.

— **Motivar adecuadamente a los alumnos para que quieran y sientan la necesidad de aprender, partiendo de sus intereses y ampliándolos.**

Para ello se pueden utilizar las siguientes estrategias:

- Partir de sus intereses (debates, tormenta de ideas, encuestas...).
- Ampliar sus intereses (asociar los nuevos contenidos a experiencias de la vida cotidiana, aprovechar noticias de actualidad, poner una película, realizar un debate...).
- Explicar los objetivos que se persiguen con las tareas.
- Plantear actividades que supongan un reto.
- Reforzar el esfuerzo o proceso y no sólo los resultados.
- Establecer un tiempo semanal de actividades de libre elección.

Las dificultades de aprendizaje de muchos alumnos tienen en parte su origen, y sobre todo se refuerzan, por problemas motivacionales, (tareas muy alejadas de sus posibilidades o, por el contrario, mecánicas y repetitivas, fatiga, bajo autoconcepto...); por ello habrá que prestar especial atención al tipo de tareas que se le ofrecen a estos alumnos, al tiempo de dedicación a las mismas, a reforzar el esfuerzo realizado, a que asuma determinadas responsabilidades en el aula, etc.

Además de incorporar las consideraciones oportunas para los alumnos con necesidades educativas especiales en las opciones metodológicas a seguir con todos los alumnos de la etapa, será preciso **determinar los métodos, técnicas y estrategias instructivas más adecuadas para estos alumnos en relación al aprendizaje de determinados contenidos**: especial importancia tienen el método de lecto-escritura, las técnicas para el aprendizaje del lenguaje oral y para la generalización de los aprendizajes, así como las técnicas para el aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo, del lenguaje oral.

Materiales

Los equipos docentes tienen que seleccionar los materiales y recursos didácticos que mejor favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende conseguir y que sean más adecuados a las características y necesidades de los alumnos, así como determinar las normas de uso y la organización de dichos materiales.

Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden seguir en muchos casos las actividades de su grupo de referencia si cuentan con unos materiales adecuados (adaptados o específicos); por ello es importante que se

realice una reflexión por parte del equipo docente y se tomen decisiones que integren lo más posible a los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica escolar.

— Seleccionar materiales que, siendo especialmente indicados para los alumnos con necesidades educativas especiales, resulten igualmente válidos para el resto*.

A la hora de seleccionar los materiales didácticos manipulativos, gráficos, textos, audiovisuales... para todos los alumnos, se han de tener en cuenta las necesidades específicas de algunos de ellos, y escoger aquellos que compensando lo más posible sus dificultades puedan ser utilizados por todos los alumnos. Así, por ejemplo, si tenemos alumnos con dificultades graves de aprendizaje o problemas de expresión oral y escrita, de entre varios textos se pueden elegir aquellos que tengan apoyos visuales concretos, mayor claridad de expresión lingüística y conceptual, que tengan cuadros resúmenes, que relacionen distintos conceptos, que planteen diversidad de actividades y que éstas sean motivadoras...

— Seleccionar material específico para el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales.

A la hora de tomar decisiones sobre la adquisición de los materiales necesarios para todos los niños que integran la etapa, hay que tener en cuenta aquellos materiales específicos que van a ser necesarios para compensar las dificultades del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales de la etapa.

— Determinar criterios para la selección, elaboración y adaptación de materiales de uso común para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Además de la selección de los materiales para todos los alumnos contemplando las necesidades especiales y de la provisión de materiales específicos para ellos, a veces es necesario y suficiente con realizar pequeñas adaptaciones en la presentación o utilización de los materiales de uso común para que se compensen sus dificultades.

— Crear una comisión de adaptación de materiales.

Puede resultar muy útil la creación de un grupo de trabajo en el que podrían estar incluidos tutores y apoyos, que se dedique tanto a la elaboración de materiales específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales como a la adaptación de materiales de uso común (adaptación de textos, de material manipulativo, elaboración de fichas de trabajo...).

Otra posibilidad puede ser la implicación de los alumnos mayores en la elaboración y adaptación de materiales, convirtiéndolo en un contenido de enseñanza-aprendizaje para ellos, aprovechando los talleres o el área de Educación Artís-

* M. E. C. (1991 d). *Recursos materiales para los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M. E. C.

tica, para materiales de tipo manipulativo, gráfico o audiovisuales, o el área de Lengua para la adaptación de textos escritos.

Espacios y tiempos

Las decisiones a tomar en estos elementos van encaminadas a la distribución de los espacios, la determinación de criterios para utilizar los espacios comunes, la distribución del espacio dentro del aula, el horario general del centro (distribución del tiempo de los profesores, áreas curriculares, actividades de apoyo...).

Por lo que se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales es importante que se den una serie de condiciones físico-ambientales que compensen sus dificultades y favorezcan su autonomía y movilidad por las distintas dependencias del centro. Algunas decisiones posibles son:

— Proponer modificaciones arquitectónicas para garantizar tanto la movilidad y autonomía dentro de la escuela como el acceso físico a la misma.

Las modificaciones arquitectónicas son competencia de la Administración Educativa, si bien los centros pueden determinar cuáles son las necesidades y cuál es el tipo de modificaciones arquitectónicas más conveniente en función de las características de sus alumnos:

- Instalación de rampas y ascensores, barandillas u otros soportes.
- Modificaciones en la iluminación o sonorización de los espacios comunes del centro y las aulas.
- Ampliación, adecuación o creación de espacios nuevos (servicios adaptados, patio de juegos...).
- Divisiones de espacios que permitan una diferente distribución.

— Instalar indicadores por el centro para facilitar la localización de los espacios y la orientación de los alumnos.

Determinados alumnos pueden encontrar dificultades para orientarse en el centro y localizar autónomamente los distintos espacios. La instalación de indicadores de distinto tipo (dibujos, fotografías, letreros en Braille, letreros en lenguaje de signos, S. P. C. o Bliss, colores, guías a lo largo de las paredes al alcance de los alumnos con dificultades de visión...) pueden compensar enormemente las dificultades de determinados alumnos.

— Distribución de los espacios/aulas que han de ocupar los distintos grupos.

En muchos centros existe una tradición en lo que se refiere a la distribución de los espacios, siendo bastante frecuente la distribución de los ciclos en diferentes pisos. De lo que se trata en este caso es que las necesidades educativas especiales de determinados alumnos sean una variable relevante a la hora de decidir la distribución de las aulas. Así, por ejemplo, los alumnos con deficiencias sensoriales deben ubicarse en aquellas aulas que reúnan las mejores condiciones de luz y

sonoridad, al igual que los alumnos con dificultades motoras deben ubicarse en aquellas aulas que tengan mejores condiciones de accesibilidad.

— **Designar espacios concretos para apoyos específicos fuera del aula.**

Es importante determinar unos espacios concretos para realizar actividades de apoyo fuera del aula, que reúnan unas condiciones físico-ambientales adecuadas y cuenten con los materiales y mobiliario necesarios. Estos espacios pueden ser utilizados para otras actividades cuando no se esté realizando apoyo, siempre que se respeten las normas de uso y se planifique previamente.

— **Distribuir el tiempo de los distintos profesionales de apoyo a los alumnos que precisan una atención directa.**

En el ámbito de la etapa se tendrán que contemplar las necesidades de apoyo directo de los alumnos y las prioridades en la distribución del tiempo de atención directa a los diferentes alumnos en función de sus necesidades. El hecho de que un profesor de apoyo atienda a alumnos ubicados en distintas aulas requiere que el reparto de su tiempo de atención directa a los mismos sea consensuado entre todo el equipo docente en función de las diferentes necesidades.

Agrupamiento de alumnos

Contemplar la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones para aprender implica una flexibilidad organizativa en los diferentes elementos de la acción educativa. Esta flexibilidad, en lo que se refiere al agrupamiento de alumnos, se puede conseguir bien a través de una flexibilidad de agrupamientos dentro del aula, bien dentro del ciclo o nivel.

Vamos a ver las decisiones que se pueden tomar respecto al agrupamiento de alumnos desde la perspectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales:

— **Establecer el tipo de agrupamientos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Un tipo de organización muy cerrada dificulta la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. Si abrimos y flexibilizamos la distribución de los alumnos en el centro, determinados alumnos con necesidades educativas especiales podrán seguir el currículo ordinario para algunas áreas o actividades.

Flexibilizar la organización implica romper con el grupo-clase encerrado en sí mismo y pasar a una organización, preferentemente de ciclo, que pueda ofrecer más posibilidades tanto para responder a diversas necesidades como para rentabilizar los recursos humanos. Por ejemplo, pueden agruparse en un momento determinado tres grupos con un solo profesor que les presente un tema a través de medios audiovisuales, que no requiere la presencia de los tres tutores; durante este tiempo los otros dos tutores pueden dedicarse a otro tipo de tareas. Después de la presentación del tema los alumnos pueden distribuirse en pequeños

grupos (más o menos heterogéneos en función de la tarea), y todos los profesores atender a los mismos. Este tipo de agrupamientos se puede realizar en diversos momentos a lo largo del curso.

La flexibilidad implica también combinar diferentes agrupamientos en cada uno de los ciclos: grupo-clase, "talleres" y grupos flexibles, en función de las distintas áreas curriculares o determinado tipo de contenidos. Sería conveniente realizar una reflexión acerca de las ventajas e inconvenientes que pueden plantear los distintos agrupamientos para los alumnos con necesidades educativas especiales para poderlos subsanar*.

— Establecer criterios para adscribir alumnos a grupos.

Es importante establecer variedad de criterios para asignar alumnos a grupos, especialmente si en el centro se escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.

Determinados alumnos pueden presentar dificultades de aprendizaje por encontrarse en un grupo donde no interactúan adecuadamente con el profesor o sus iguales, o los objetivos de enseñanza-aprendizaje están muy alejados de sus posibilidades.

Hay que establecer diversos criterios que se combinen de diferentes maneras en los distintos alumnos, especialmente si presentan dificultades, y tomar una decisión individualizada respecto al grupo que pueda responder mejor a sus necesidades. En determinados alumnos unos criterios tendrán mayor relevancia que otros. Posibles criterios que se pueden establecer son: nivel de aprendizaje, nivel de interacción, edad cronológica, las características del propio déficit, intereses...

Conviene también determinar si se van a asignar alumnos con necesidades similares al mismo grupo. Por ejemplo, un centro que escolariza alumnos sordos puede decidir agrupar dos alumnos sordos en cada aula cuando otro tipo de criterios lo permitan.

Decisiones sobre evaluación

Como ya es sabido, la evaluación es un elemento y proceso fundamentales en la práctica educativa, que nos proporciona información para ajustar la intervención educativa. Por tanto, no puede circunscribirse sólo a los alumnos, sino a todos los elementos que inciden en su proceso de aprendizaje, y muy especialmente a la práctica docente.

* Para mayor información: M. E. C. (1988 e). *La integración en el Ciclo Medio*. Serie Orientaciones Pedagógicas n.º 3. Madrid: M. E. C.

M. E. C. (1991 c). *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo Superior de E. G. B.* Madrid: M. E. C.

Qué evaluar

La respuesta al qué evaluar viene determinada por los **criterios de evaluación**, ya que los objetivos generales no son directamente evaluables. Los criterios de evaluación suponen establecer tipo y grado de aprendizaje respecto a unos contenidos concretos que expresan el grado de desarrollo que se espera alcancen los alumnos respecto a las capacidades expresadas en los objetivos generales.

En el Currículo Oficial se determinan, con carácter prescriptivo, los criterios de evaluación de cada área curricular al finalizar cada etapa, aunque la Administración Educativa en el ámbito de gestión del territorio M. E. C. establece con carácter orientativo, en la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación*, los criterios de evaluación de cada área curricular por ciclos.

En relación con este elemento, los centros tienen que realizar dos tareas:

Adequar los criterios de evaluación del Currículo Oficial en función de las peculiaridades de los alumnos y del contexto.

Los criterios de evaluación no se pueden aplicar de manera rígida y mecánica, sino que hay que adecuarlos en función de las características del alumnado de cada etapa, del contexto educativo y de las adecuaciones realizadas en los objetivos y contenidos. Si los criterios de evaluación son el medio para evaluar el grado de desarrollo conseguido por los alumnos respecto a las capacidades de los objetivos generales, las adecuaciones que se hayan realizado en los objetivos y contenidos deberán reflejarse, a su vez, en los criterios de evaluación: matización o ampliación de determinados aspectos.

Es importante que las adecuaciones que se hagan no alteren el tipo y grado de exigencia establecido en el criterio del Currículo Oficial, porque entonces, más que una adecuación, sería un nuevo criterio.

Al realizar las adecuaciones de los criterios es preciso contemplar las necesidades especiales de los alumnos teniendo en cuenta, a su vez, las adecuaciones que se hayan realizado en función de estos alumnos en los objetivos y contenidos. La mayoría de las adecuaciones en función de los alumnos con necesidades educativas especiales están relacionadas con la forma de expresar las capacidades que se persiguen en el criterio. La forma de reflejar por escrito las adecuaciones presenta dos posibilidades: **introducir las matizaciones en la propia formulación del criterio o realizar comentarios anexos en la explicación del mismo, respetando la formulación original de los criterios del Currículo Oficial.**

A continuación presentamos una posible adecuación de uno de los criterios del área de Conocimiento del Medio que posibilita la evaluación del Objetivo General de este área, adecuado, a su vez, en la página 64.

* Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

Criterio de evaluación	Adecuación
<p>Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.</p> <p>Con este criterio se trata de comprobar que el alumno ha desarrollado actitudes de tolerancia y respeto hacia las personas y los grupos de características diferentes a las suyas y que recurre al diálogo de manera habitual para superar las diferencias que puedan surgirle en su relación con los demás</p>	<p>a) En la formulación: "... raza, origen social o cualquier tipo de limitación, así como hacia..."</p> <p>b) En la explicación: Con este criterio se trata de comprobar que el alumno ha desarrollado actitudes de tolerancia y respeto hacia las personas y los grupos de características o limitaciones diferentes a las suyas (como puede ser el caso de personas con necesidades educativas especiales) y que recurre al diálogo de una manera habitual para solucionar los problemas de convivencia, para superar las diferencias que puedan surgirle en relación con los demás.</p>

Elaborar los criterios de evaluación de cada uno de los ciclos:

En el Currículo Oficial se establecen criterios de evaluación respecto a una selección de contenidos que la Administración Educativa ha considerado esenciales para seguir progresando en las diferentes áreas curriculares. Los centros tienen que elaborar criterios de evaluación en cada ciclo respecto a otros contenidos del Currículo Oficial que no han sido objeto de criterios de evaluación por parte de la Administración Educativa y respecto a otros contenidos introducidos o desarrollados por el equipo docente de cada etapa educativa.

Veamos a continuación un ejemplo de elaboración de un criterio de evaluación para el tercer ciclo de Primaria, que no viene en el Currículo Oficial, en relación al área de Conocimiento del Medio. En este criterio vamos a determinar el tipo y grado de aprendizaje que deberían alcanzar los alumnos al finalizar el tercer ciclo de Primaria, en relación al contenido introducido en el área de Conocimiento del Medio, para contribuir al desarrollo del Objetivo General de la misma área adecuado en la página 64.

Contenido	Criterio
<p>Conocimiento y análisis de los problemas a los que se enfrentan las personas con limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales en su entorno, que pueden provocar situaciones de marginación, rechazo o sobreprotección.</p>	<p>Identificar comportamientos de rechazo, discriminación o sobreprotección hacia los alumnos con dificultades intelectuales, físicas y sensoriales y tender a la autocorrección.</p>

Cómo evaluar

Una vez establecidos los criterios de evaluación, el equipo docente tiene que decidir los procedimientos de evaluación que se van a utilizar para obtener información no sólo respecto a los logros de los alumnos, sino también en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las orientaciones didácticas de cada etapa educativa y de cada área curricular se ofrecen orientaciones para evaluar los aspectos anteriormente señalados. Los equipos docentes pueden discutir estas orientaciones, contrastarlas con su práctica y tomar decisiones en función de su realidad. Estas decisiones van encaminadas a determinar qué aspectos se van a evaluar, tanto en lo que se refiere a los alumnos como al propio proceso de enseñanza o práctica educativa, así como los procedimientos más adecuados para evaluar dichos aspectos.

En relación al cómo evaluar cabe decir que no existe el único procedimiento por excelencia para evaluar los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, es imprescindible utilizar diversas estrategias e instrumentos en función de los distintos aspectos que se quieran evaluar, utilizando en muchos momentos varios procedimientos para evaluar un mismo aspecto y contrastar así el verdadero grado de consecución alcanzado.

— Determinar los procedimientos e instrumentos más idóneos y posibles adaptaciones en los de uso común para evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Muchas veces, utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación no adecuados a las peculiaridades de los alumnos, y fundamentalmente a los que presentan necesidades educativas especiales, puede enmascarar el verdadero grado de aprendizaje alcanzado por ellos. Es necesario, por tanto, tener en cuenta todos los procedimientos e instrumentos posibles a utilizar con todos los niños a lo largo de la etapa, cuáles pueden compensar más sus dificultades, y, dentro de ellos, qué adaptaciones sería preciso realizar para adecuarlos a sus características.

Si tenemos en cuenta que algunos procedimientos e instrumentos a utilizar pueden ser:

- Pruebas escritas (desarrollo de temas, preguntas abiertas cortas, preguntas cerradas).

- Pruebas orales.
- Observación.
- Trabajos de los alumnos (cuadernos, fichas de trabajo, dramatizaciones...).
- Entrevistas y diálogos con los alumnos.

De todas estas posibilidades, y en función de los alumnos con necesidades educativas especiales, será preciso llegar a acuerdos sobre cuáles de ellas pueden ser las más idóneas. Por ejemplo, para aquellos alumnos con dificultades de expresión oral y escrita, la observación sistematizada puede ser un procedimiento que no enmascare su verdadero grado de aprendizaje al no sentir la presión de verse evaluado.

A este respecto se pueden confeccionar, en la etapa, hojas de seguimiento* para facilitar y sistematizar la recogida y el análisis de la información. La elaboración conjunta de estas hojas, que posteriormente pueden ser adaptadas en cada aula y para cada alumno concreto, va a suponer un considerable ahorro de tiempo en el trabajo individual de los profesores y va a comportar, probablemente, una mayor profundización y calidad al incorporar diferentes puntos de vista.

— Evaluación del contexto educativo en función de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En apartados anteriores de este capítulo, al tratar de los aspectos importantes para la elaboración del P. C. E. en función de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya se hablaba de la necesidad de conocer y **analizar** cada uno de los aspectos relevantes para tomar decisiones a la hora de adecuar el proceso educativo de los alumnos a lo largo de la etapa; es decir, se reforzaba la idea de realizar una evaluación inicial para elaborar el Proyecto Curricular de Etapa teniendo en cuenta las necesidades especiales.

Ahora bien, como es sabido, la evaluación del contexto no se agota en este momento inicial: existen otros momentos en los que es preciso seguir ajustando y adecuando las propuestas educativas a los alumnos. Desde nuestra perspectiva puede ser necesario revisar, por ejemplo, la coordinación establecida entre los distintos profesionales, los criterios adoptados en la modalidad de apoyo para estos alumnos o la organización de los espacios comunes.

Las decisiones que se tomen se reflejarán en la Memoria Anual y la Programación General Anual, en la que se harán constar las modificaciones o concreciones adoptadas para cada curso escolar.

Para la evaluación del contexto remitimos de nuevo a los mismos procedimientos señalados anteriormente en este capítulo: cuestionarios, guías de reflexión, entrevistas...

* Ejemplos de Hojas de Seguimiento y Escala de Observación pueden encontrarse en M. E. C. (1986). *Guías de Observación del alumno (...)*. Serie: Documentos y Experiencias de los Equipos Psicopedagógicos, n.º 1. Madrid: M. E. C.

— **Explicitar las responsabilidades en cuanto a detección de necesidades especiales y los criterios para demandar un Dictamen individual al Equipo Interdisciplinar.**

Es preciso determinar unas orientaciones en el centro sobre quién es el responsable de estas tareas, en qué ha de consistir el proceso de detección y valoración, qué variables han de ser tenidas en cuenta... El orientador del centro tendrá al respecto un papel relevante, tarea que recaerá probablemente en el Jefe de Estudios o algún otro miembro del Equipo Directivo, en el caso de que faltara aquél.

En estas orientaciones, por su gran nivel de implicación, es un elemento fundamental la presencia del Equipo Interdisciplinar, que deberá acordar o "negociar" con el centro las condiciones de la actuación conjunta, para ajustar adecuadamente las demandas a lo largo del curso y evitar así la posibilidad de problemas de entendimiento con el centro.

Una posible decisión a tomar puede consistir, por ejemplo, en realizar un Plan de Prevención de Necesidades Educativas Especiales, con objetivos claros, unas tareas muy concretas, unas responsabilidades bien definidas y una planificación de actividades específicas en unos momentos determinados, con unos instrumentos comunes...

También pueden elaborarse, entre el centro y el Equipo Interdisciplinar, unos criterios de procedimiento (a modo de **Diagrama de Flujo**) que ayuden a tomar las decisiones para la solicitud de una evaluación psicopedagógica más completa de un alumno por parte del Equipo; en él podrán pormenorizarse todos los pasos previos y las distintas situaciones que pueden presentarse.

— **Establecer criterios comunes para dar y recibir información a padres y alumnos.**

La necesidad de proporcionar una información ajustada de todos y cada uno de los alumnos, tanto a los padres como a los propios alumnos, es un hecho sobradamente conocido. En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, y debido a que por lo general requieren la participación de diversos profesionales en su proceso de aprendizaje, esta necesidad puede verse afectada negativamente por diversas razones, y por eso es necesario que desde el Proyecto Curricular de Etapa se adopten pautas comunes para devolver una información coherente y coordinada, que podrá concretarse después en cada aula y con cada alumno o alumna concretos.

Así, por ejemplo, se pueden establecer los momentos y número de reuniones mínimas que se establecerán con los padres a lo largo de un curso escolar, las horas de visita, los modelos de informes comunes que favorezcan la recogida coordinada de la información y garanticen la continuidad y coherencia del proceso.

Criterios de promoción

La última decisión en relación a la evaluación es la de establecer los criterios de promoción de los alumnos al ciclo siguiente o, en su caso, la permanencia de

un año más en el ciclo. Según lo establecido en los Reales Decretos 1344 y 1345, de 6 de septiembre, un alumno podrá permanecer un año más en la etapa de Primaria y otro en la Educación Secundaria, aunque el Ministerio de Educación y Ciencia establecerá las condiciones en las que, excepcionalmente, un alumno o alumna pueda permanecer un segundo año en la etapa de Secundaria al final de un ciclo o curso distinto, oídos el alumno y sus padres, tal como se expresa en el artículo 15.3 del Real Decreto 1345, de 6 de septiembre de 1991.

En Primaria las decisiones de promoción son de ciclo; sin embargo, en la etapa de Secundaria se decide la promoción desde el primer ciclo al segundo o desde el tercer curso al cuarto, ya que en el segundo ciclo de Secundaria la unidad de programación es de curso y no de ciclo.

Las decisiones de promoción o permanencia se tomarán en base a la información obtenida a través del proceso de evaluación y en relación al progreso de los alumnos respecto a los objetivos programados. No existe, sin embargo, una correlación directa o mecánica entre que el alumno no consiga globalmente los objetivos y la no promoción al ciclo siguiente.

La permanencia un año más en el mismo ciclo o año no siempre es la mejor medida para asegurar el progreso de los alumnos; por ello, en el actual planteamiento curricular se prevén también medidas de refuerzo y adaptación curricular para que los alumnos promocionen al ciclo siguiente con una atención más individualizada, especialmente si se trata de alumnos con necesidades educativas especiales. Así se expresa en el Real Decreto de Currículo de Educación Primaria:

“En el contexto del proceso de evaluación continua. Cuando el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados, los profesores adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.”

“En el marco de dichas medidas, al final del ciclo se decidirá si el alumno promociona, o no, al ciclo siguiente. La decisión irá acompañada, en su caso, de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados.”

En lo que se refiere a la etapa de Educación Secundaria, las prescripciones son muy similares y están reflejadas en los artículos 14 y 15 del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante, además de las medidas anteriormente mencionadas, la metodología y organización adoptada en el centro van a ser variables importantes en lo que se refiere a la promoción. Así, por ejemplo, si en un centro se realizan grupos flexibles en determinados momentos, que permitan responder a diferentes niveles de aprendizaje o se establecen en el aula momentos en que se realicen actividades con diferente grado de complejidad, será más fácil que un alumno promocione, aunque su nivel de aprendizaje difiera del de su grupo de referencia.

Los Equipos Docentes gozan de bastante autonomía para establecer los criterios más relevantes que guíen la toma de decisiones respecto a la promoción de

los alumnos. Es importante que los criterios sean de naturaleza diversa, de forma que las decisiones de promoción o permanencia se realicen en base a diferentes variables que pueden tener una importancia decisiva en los alumnos, sobre todo si presentan necesidades educativas especiales.

Un criterio fundamental ha de ser, precisamente, que las decisiones de promoción se tomen individualmente, en función de cada caso, lo que no implica, por otro lado, que se establezca una serie de criterios que faciliten, a su vez, esta decisión individualizada.

Otro criterio importante es decidir en qué ciclo es más conveniente la repetición. Por ejemplo, en la Etapa de Primaria, un centro puede considerar que sea prioritariamente en el primer ciclo, para que los alumnos alcancen un mayor grado de madurez y dominio de las técnicas instrumentales; otro centro, en cambio, puede estimar que es más adecuado en el segundo o tercer ciclo porque los alumnos han desarrollado mayores habilidades para adaptarse a nuevas situaciones.

Otro posible criterio puede ser establecer qué aprendizajes se consideran básicos en cada ciclo para seguir progresando en el aprendizaje. En este caso se puede determinar qué criterios de evaluación de cada una de las áreas son fundamentales para decidir la promoción.

Al establecer los criterios se pueden considerar algunos de carácter general para todos los alumnos y otros de carácter más específico, si fuera necesario, para el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales de cada etapa.

Algunos criterios a tener en cuenta en función de los alumnos con *necesidades educativas especiales* pueden ser los siguientes:

- **Nivel de interacción y adaptación social del alumno en el grupo.** En ocasiones este criterio puede tener una importancia decisiva para decidir la promoción del alumno, especialmente si éste ya presenta una distancia importante en su nivel de aprendizaje respecto al grupo en el que está ubicado.
- **Nivel de consecución respecto a los aprendizajes considerados esenciales para el alumno.** La promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales debe realizarse a partir de su propia evolución respecto a los aprendizajes que se hayan considerado básicos en su propuesta individual.
- **Grado de significatividad de las adaptaciones curriculares que precise el alumno.** La decisión de que el alumno repita o promueva estará condicionada por el grado de significatividad de las adaptaciones que pueda requerir en relación al grupo de referencia. En consecuencia, la permanencia tendría sentido si con ello se asegurara que el alumno no tendría tantas adaptaciones significativas con respecto a su grupo de referencia; si, por el contrario, aun permaneciendo un año más tuviera las mismas adaptaciones significativas respecto al grupo, esta decisión podría no ser adecuada.

Medidas de respuesta a la diversidad

En este último apartado del Proyecto Curricular de Etapa se tienen que tomar decisiones para dar la respuesta a la diversidad de alumnos que constituyen una etapa educativa en un centro.

Dentro de él tienen cabida:

- Programas de Orientación.
- Organización de recursos personales y materiales para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Optatividad.
- Diversificación.

Vamos a hacer referencia a algunos de ellos que desde nuestro punto de vista consideramos pueden ser más específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Lo primero que conviene recordar es que el hecho de que aparezca un epígrafe diferente de respuesta a la diversidad no significa, tal como hemos venido desarrollando, que éste sea el único lugar donde hay que tomar decisiones respecto a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Más bien todo lo contrario. De lo que se trataría en este apartado es de incluir y revisar explícitamente otras decisiones y acciones que no hayan tenido cabida en los anteriores elementos.

Organización de recursos personales y materiales para alumnos con necesidades educativas especiales

Como ya hemos señalado, los aspectos aquí tratados pueden haberse incluido en los apartados correspondientes al tener en cuenta a todos los alumnos. Puede suceder, no obstante, que aún existan aspectos muy concretos para el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales que no se hayan considerado antes.

Por ejemplo, puede ser el caso de la organización de recursos personales, en los que nos vamos a detener brevemente.

— Facilitar la incorporación de los profesionales de apoyo y del orientador a las estructuras organizativas del centro.

Es necesario que el centro se encuentre preparado para que la incorporación de estas personas se realice de una forma efectiva. Puede suceder que las estructuras organizativas sean tan rígidas, que la presencia de un nuevo elemento resulte muy

difícil. Pudiera ser que durante un tiempo las personas nuevas que se han incorporado al equipo docente no tengan muy claras y delimitadas sus funciones y responsabilidades. En ocasiones fallan los canales de información necesarios para que las personas nuevas conozcan lo más pronto posible el centro y su funcionamiento.

Todas éstas son situaciones que se dan en la realidad y que convierten inicialmente en muy poco provechosa la incorporación de nuevos profesionales, aun cuando su presencia fuera necesaria y su dotación se haya ajustado a una demanda clara y justificada.

Una participación plena de nuevas personas en las estructuras organizativas existentes se dará con mayor facilidad si:

- Existe en el centro y en la etapa un buen Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Etapa, asumidos por todos, y que tengan utilidad como guía de la actuación docente. La incorporación de los profesionales de apoyo a las estructuras organizativas del centro, equipos de ciclo, departamentos, comisiones de trabajo... va a favorecer una mayor implicación de estos profesionales en la toma de decisiones generales y un mayor aprovechamiento de su especialización.
- Las funciones se encuentran delimitadas con claridad, pero con el grado de flexibilidad suficiente para que puedan ser revisadas y adecuadas a las nuevas realidades.

— Establecer las coordinaciones fundamentales entre los distintos profesionales de apoyo: su contenido y temporalización.

El hecho de que se incorporen otros recursos personales puede llevar a complicar la organización de las relaciones personales, quitando tiempo para realizar otro tipo de actividades.

Es fundamental simplificar al máximo la organización de forma que ésta favorezca el desarrollo de los planteamientos curriculares de la etapa, en vez de entorpecerlos. Para ello es necesario establecer las coordinaciones que a través de una evaluación rigurosa se hayan considerado fundamentales, evitando duplicar esfuerzos. Por ejemplo, pueden considerarse reuniones fundamentales: Apoyos-tutores, Apoyos-Equipo-tutores, Apoyos entre sí.

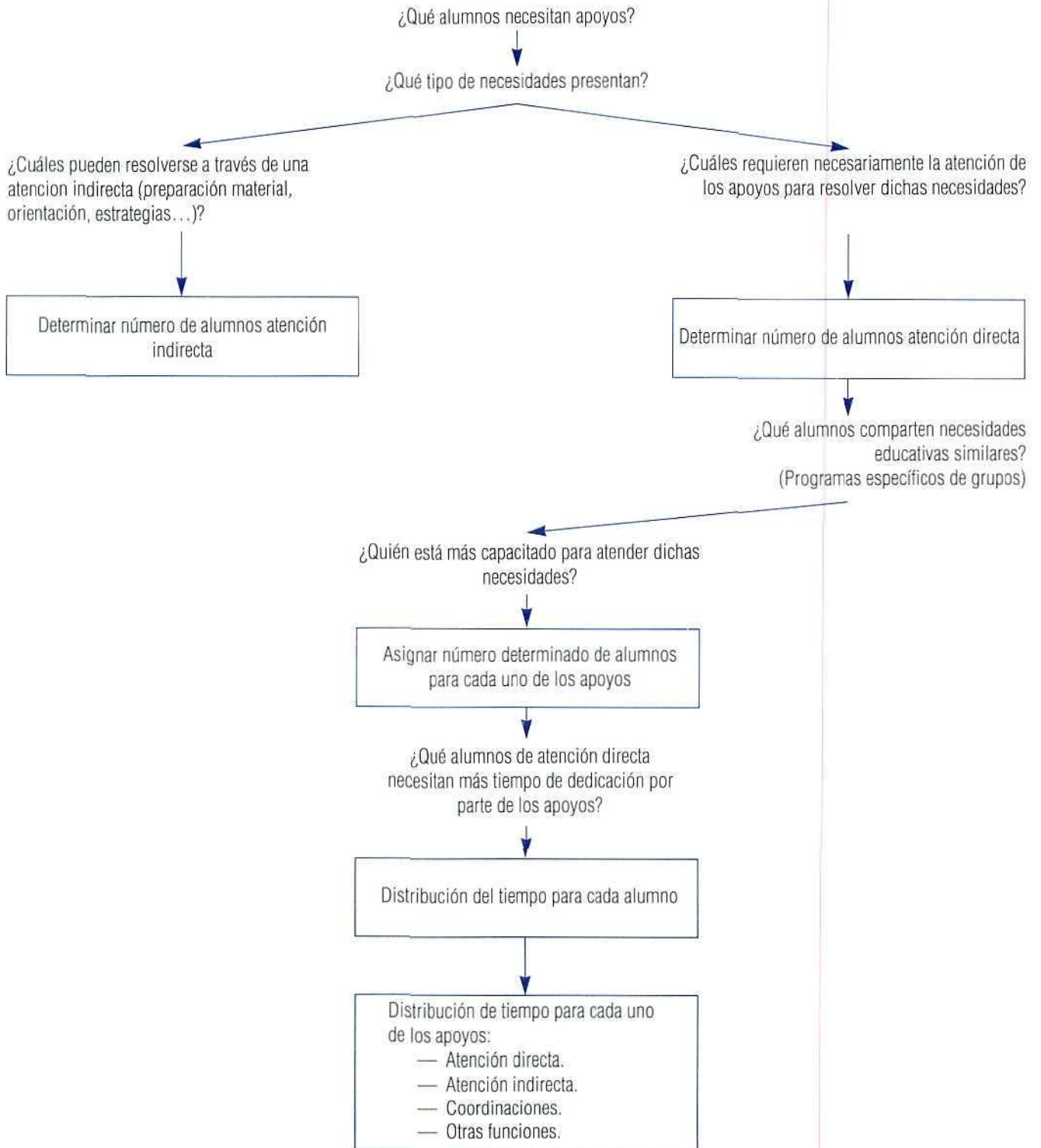
Dado que ha de plantearse el trabajo con idea de ciclo, esta situación puede ser una vía útil para conseguir la simplificación organizativa, y que de este modo se eviten muchas reuniones individuales de cada profesor tutor con los apoyos, ya que estos últimos se pueden incorporar a las reuniones de ciclo como un elemento más para programar objetivos, contenidos, actividades...

— Determinar claramente las funciones y responsabilidades de los diferentes profesionales de apoyo de la etapa.

Del mismo modo que es preciso establecer distintos niveles de coordinación, resulta indispensable clarificar, de manera conjunta y acordada por todos, cuáles van a ser las funciones y responsabilidades concretas de cada uno de ellos.

Las tareas a realizar por los apoyos, por ejemplo, a menudo resultan poco definidas, al igual que su ámbito de actuación. Es importante tener presente que

los profesores de apoyo deben constituir, por una parte, un recurso global para la etapa, y, cuando sea necesario, dedicarse más específicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales. En la figura 4 se presenta un posible modelo de toma de decisiones para organizar el trabajo de los profesionales de apoyo en el centro.



En este punto terminarían las decisiones a nivel de Etapa, y comienzan las relativas a la atención directa más idónea para cada alumno entre los apoyos, los tutores implicados y el Equipo Psicopedagógico.

Fig. 4: Proceso de toma de decisiones para la organización de los apoyos.

— Determinar criterios generales para decidir la modalidad de apoyo.

En este ámbito del Proyecto Curricular de Etapa es fundamental que se tomen decisiones consensuadas por todo el Equipo Docente sobre cuáles van a ser los criterios para que los alumnos reciban atención directa o indirecta, el número de alumnos a atender, la distribución del tiempo para atender a estos alumnos y los criterios para decidir la modalidad de apoyo. Seleccionar la más idónea para cada alumno será una decisión individualizada, pero conviene tener presentes en el Proyecto Curricular de Etapa unos criterios generales que faciliten dicha decisión.

Ya se han analizado en otros documentos* las posibilidades que puede adoptar la modalidad de apoyo en función del lugar en que se realice (dentro o fuera del aula). Sin embargo, vamos a detenernos brevemente en las diferentes modalidades de apoyo en función del momento en que se realicen, en relación con la actividad general del aula:

- **Apoyo previo.** No consiste en estudiar por adelantado con un alumno o grupo de alumnos el tema a desarrollar en el aula, sino en ofrecerles las ayudas y el lenguaje necesarios para que puedan comprender y manejar los contenidos que se vayan a trabajar después con todo el grupo y que les permitirán una mayor integración en las actividades del aula.
- **Apoyo durante la actividad del aula.** Puede consistir tanto en trabajar con un alumno o grupo de alumnos en una actividad compartida con los demás, proporcionándoles las ayudas adecuadas a cada caso y situación —por ejemplo, focalizando su atención, aclarando consignas, proporcionando claves de recuerdo, analizando y guiando la tarea...—, como en trabajar actividades distintas que respondan a contenidos similares o distintos a los que se desarrollan en el aula en ese momento.
- **Apoyo posterior.** Consiste en trabajar con el alumno algunas actividades complementarias a una actividad desarrollada previamente con todo el grupo. Por ejemplo, para reforzar conceptos o estrategias en torno a un tema, para reflexionar y revisar la actividad realizada. Es importante que no sea una repetición de lo ya trabajado anteriormente, sino un complemento a esos aprendizajes, con tareas que le permitan trabajar de otra manera, compensar las dificultades que hayan aparecido en el trabajo común y que ayuden a la generalización de los aprendizajes.

Resulta evidente que estas tres posibilidades se pueden realizar dentro o fuera del aula. Aunque en principio pueda parecer poco normalizadora la opción de realizar el apoyo fuera del aula, es, en algunas ocasiones, imprescindible para trabajar contenidos que no pueden incorporarse a la dinámica general o que requieren de unas condiciones muy específicas.

En cualquier caso, para tomar decisiones sobre la modalidad de apoyo es importante tener presente una serie de condiciones:

* Para mayor información: M. E. C. (1988 e). *La integración en el Ciclo Medio*. Serie Orientaciones Pedagógicas n.º 3. Madrid: M. E. C.

M. E. C. (1991 c). *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo Superior de E. G. B.* Madrid: M. E. C.

a) Establecer las coordinaciones fundamentales entre tutor y apoyos. Estas coordinaciones serán menos frecuentes cuanto más participen los apoyos en los Proyectos Curriculares y Programaciones donde ya se establecen muchos acuerdos. No obstante, siempre es necesaria una coordinación más individualizada de cada tutor con los apoyos, dirigida, fundamentalmente, a determinar qué aspectos del aula deben modificarse para proporcionar una mejor respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como planificar los ajustes precisos para estos alumnos desde la oferta educativa del aula.

b) Planificar conjuntamente cada sesión de trabajo. Resulta conveniente dedicar un tiempo concreto antes de cada sesión conjunta para llegar a acuerdos sobre el desarrollo de la misma. Esto se hace absolutamente necesario cuando hay intercambio de roles en el aula. Algunos de los aspectos esenciales a tratar pueden ser: actividades que se van a realizar, materiales necesarios, tipo de consignas, vocabulario, a qué alumnos se va a dedicar más cada uno...

c) Realizar una evaluación y seguimiento conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de la necesaria evaluación conjunta de los progresos de los alumnos y la eficacia de las adaptaciones planteadas, la presencia de profesores de apoyo puede ser de gran utilidad para evaluar el contexto y la dinámica general del aula, de forma que se pueda determinar qué factores de la práctica educativa están generando o intensificando las dificultades de aprendizaje de los alumnos o favoreciendo el mismo.

Es posible, asimismo, realizar una evaluación mutua, registrando situaciones en que se produzcan desacuerdos entre ambos profesores, que conduzcan a planteamientos contradictorios que creen confusión a los alumnos.

d) Confeccionar el horario del aula teniendo en cuenta los momentos de apoyo que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales. Por lo general, un mismo profesor de apoyo tiene que atender diferentes aulas; por ello, es importante que previamente se tomen decisiones en la etapa en las que se distribuya el tiempo de apoyos para cada alumno y luego el horario de cada aula se modifique o ajuste en función de las distintas necesidades.

Optatividad y diversificación curricular

La optatividad y diversificación curricular son dos medidas fundamentales en la Educación Secundaria Obligatoria para dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones para aprender de los alumnos*.

* Para mayor información sobre estas medidas de respuesta a la diversidad, véase M. E. C.: *Diversificación Curricular; Optatividad; Alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria*, en: *Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: M. E. C.

En ambos casos, dos de las finalidades que se persiguen son de especial relevancia para los alumnos con necesidades educativas especiales:

- Permitir el aprendizaje de determinados contenidos de manera más funcional y globalizada, favoreciendo la consecución de los Objetivos Generales a través de saberes más próximos a la realidad de los alumnos y más relacionados entre sí.
- *Facilitar la transición a la vida activa y adulta a través de la introducción de contenidos, actividades o experiencias preprofesionales y de transición, que ayuden a los jóvenes a afrontar y resolver positivamente sus procesos de socialización en el mundo del trabajo y la vida.*

En lo que se refiere a la opcionalidad, los centros tienen que establecer su oferta de materias optativas, eligiendo entre aquellas propuestas por el Ministerio de Educación y Ciencia las que mejor se ajusten a su realidad y diseñando otras diferentes en función de las necesidades e intereses de los alumnos, de los recursos disponibles y de las posibilidades del profesorado para llevarlas a cabo.

Es importante reflexionar sobre qué materias pueden ser más idóneas para los alumnos con necesidades educativas especiales del centro, llegando, si fuera necesario, a diseñar algunas específicas para este colectivo de alumnos.

Aunque la elección de materias optativas es una decisión individualizada, es importante establecer una serie de criterios que guíen dicha elección. En este sentido el Departamento de Orientación tendrá un papel importante a la hora de orientar a los alumnos sobre aquellas optativas que sean más adecuadas a sus necesidades.

El criterio fundamental que debe orientar la selección de materias optativas para los alumnos con necesidades educativas especiales será el tipo de necesidades que presente cada alumno. De igual manera, será importante proponer *aquellas que más favorezcan la autonomía, interacción y comunicación por ser éstas las dificultades más frecuentes de los alumnos con necesidades educativas especiales y las optativas de carácter preprofesional.*

En lo que se refiere a las decisiones sobre diversificación curricular, los centros deberán establecer los criterios que orienten la posterior elaboración de programas individuales de diversificación curricular. Estos programas deberían incluir algunas áreas del tronco común compartidas con el grupo de referencia, otras de carácter globalizado (ámbito sociolingüístico y científico-tecnológico) y materias optativas*.

* Este aspecto se desarrolla en el Capítulo 5 de este documento.

Capítulo 4

La implicación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Programación de Aula

- Programación de Aula
- Aspectos importantes para la elaboración de la Programación de Aula
- Posibles decisiones en función de los alumnos con necesidades educativas especiales

Programación de Aula

El aula constituye el contexto próximo de enseñanza-aprendizaje, ya que en ella se produce la relación educativa más intensa entre profesor-alumnos y alumnos entre sí. Lo que sucede en el interior del aula afecta de forma inmediata al aprendizaje de los alumnos, y por ello adquiere una importancia decisiva la planificación que se realice para orientar la práctica educativa a seguir con cada grupo de enseñanza-aprendizaje.

Una vez establecido el Proyecto Curricular de Etapa, cada profesor tiene que concretar y adecuar las decisiones tomadas para el conjunto de la etapa y de cada uno de los ciclos a las peculiaridades y necesidades de su grupo de alumnos.

La programación constituye el elemento fundamental que orienta y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En el *Diseño Curricular Base* se definían las Programaciones como "el conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo", y cada una de estas unidades didácticas es entendida como "una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje completo. En ella deben precisarse por tanto, los contenidos, objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades para la evaluación". (M. E. C., 1989 b, pág. 52.)

Por todo ello, y muy a grandes rasgos, tenemos que en cada aula existen dos niveles distintos de elaboración del currículo estrechamente relacionados:

- Un proyecto curricular común a todos los grupos del ciclo, pero contextualizado en cada una de las aulas.
- Un conjunto ordenado de unidades didácticas que constituyen la programación del aula.

A lo largo de este capítulo vamos a hacer alusión a los ajustes o modificaciones que habrán de hacerse en cada uno de estos dos niveles para dar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro de la diversidad de alumnos y alumnas del aula, y para ello tendremos en cuenta dos cuestiones fundamentales:

- Que se garantice que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no sean ajenos al grupo de aprendizaje sino parte esencial del mismo, participando activamente en sus actividades y dinámica general.
- Que se creen las condiciones que hagan posible el desarrollo simultáneo de diferentes programas en el aula, incluidos los que son específicos de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

No puede decirse que todos los ajustes deban hacerse en uno u otro referente curricular (proyecto curricular común a todo el ciclo y unidades didácticas). La relación entre ambos es tan estrecha, que esto no es posible. Pero sí conviene hacer constar que las decisiones deben tomarse **preferentemente con la perspectiva del ciclo completo** (no pueden plantearse como una novedad cada vez que comienza una unidad didáctica), lo cual significa que buena parte de los ajustes deben hacerse al contextualizar para el aula el proyecto curricular común a todo el ciclo.

Por ejemplo, al tratar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación vamos a referirnos de forma fundamental a las decisiones de ciclo. Supongamos que introducimos un contenido a trabajar a lo largo del ciclo; evidentemente, *ello tendrá su correlato necesario en una o varias unidades didácticas*. Igual sucede si tomamos decisiones sobre los espacios o los materiales: la mayor parte de estas decisiones afectarán a varias unidades didácticas, no sólo a una.

Sin embargo, al referirnos a las actividades, a la metodología o a la evaluación, aunque algunas decisiones consistirán en establecer criterios generales para el posterior desarrollo de las unidades didácticas, otras deberán llevarse a cabo precisamente en la propia programación, en una determinada unidad didáctica o en varias de ellas.

Toda esta reflexión nos lleva a significar algo en lo que ya se ha insistido en diversas partes de este documento: todas las modificaciones que se hayan decidido ya para todos los alumnos de la etapa evitarán decisiones particulares en cada una de las aulas, aunque no es menos cierto que **buena parte de las decisiones que se prevén y deciden en el ámbito de la etapa deben concretarse y ponerse en práctica en cada una de las aulas**, que, insistimos, es donde va a darse, de forma principal, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a quién le corresponde la **responsabilidad** en la elaboración de la programación de aula, de forma general, podemos decir que **a todos aquellos que tengan una participación activa con el grupo de enseñanza-aprendizaje**; es decir, fundamentalmente al profesor de aula y los profesores especialistas de las áreas correspondientes. Ahora bien, cuando en ese grupo de aula haya alumnos con necesidades educativas especiales, y en la medida que ello comporta generalmente la presencia de profesionales de apoyo, a la hora de poder realizar ajustes o modificaciones en dicha programación estas decisiones tendrán mayores garantías de efectividad si son tomadas en conjunto por **todos** los profesionales que están implicados en la respuesta educativa de todos y cada uno de los alumnos de ese grupo de enseñanza-aprendizaje.

Cabe mencionar también la participación del **Orientador del centro y del Equipo Interdisciplinar** como profesionales que deben **colaborar** con los profesores orientando, asesorando, proporcionando instrumentos..., tanto para guiar la reflexión y el análisis de las condiciones del grupo-clase con un punto de vista objetivo (al no estar directamente implicados en el funcionamiento del aula), como para tomar decisiones en los ajustes o modificaciones necesarias en la elaboración de la programación de aula para todos los alumnos de ese grupo.

Aspectos importantes para la elaboración de la Programación de Aula

De la misma forma que vimos en el capítulo anterior, dedicado al Proyecto Curricular de Etapa, la necesidad de analizar cada uno de los parámetros fundamentales que inciden en el mismo, a la hora de planificar la programación de aula deberemos completar o ajustar la evaluación realizada en la etapa a los parámetros específicos que definen a cada grupo de enseñanza- aprendizaje y que constituyen, además, la base de cualquier propuesta curricular para el mismo. Dichos parámetros son: las características de los alumnos y alumnas del aula, las características del profesorado, las características físicas y de los recursos materiales del aula y las características del propio Proyecto Curricular de la que ésta se deriva. El conocimiento de estos aspectos pasa indudablemente por una evaluación y análisis de los mismos.

Al igual que en el capítulo anterior, primero os ofrecemos algunas orientaciones para dirigir este análisis previo necesario y después aportamos ejemplos más concretos de posibles adaptaciones en la programación.

Características de los alumnos del aula

Si la programación del aula debe conseguir el equilibrio entre dar respuesta al grupo como tal y a

cada alumno dentro del grupo, es preciso un conocimiento general de todo el grupo de alumnos: de su nivel de competencia curricular, de su grado de motivación y de sus intereses, del tipo de relaciones que establecen, de la forma en que aprenden...

Dentro de esta evaluación general del grupo de alumnos es preciso analizar las peculiaridades o características específicas de los que presentan necesidades educativas especiales, de forma que sus necesidades educativas estén presentes en todas las decisiones curriculares para el aula.

Características de los profesores

Como profesorado será necesario valorar las actitudes, expectativas y estilo de enseñanza que se desarrollan ante los alumnos con necesidades especiales, con la finalidad de conocer en qué medida unas u otras están condicionando positiva o negativamente la respuesta a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales del grupo-clase.

En buena medida esta evaluación consiste, básicamente, en una autoevaluación, en una profunda reflexión sobre la propia acción, que puede y debe completarse, siempre que sea posible, con una evaluación externa que compense la posible subjetividad. En esta evaluación externa pueden participar otros profesores y profesoras, como el orientador del centro o el equipo interdisciplinar, en un clima de confianza y cooperación.

Algunas preguntas que podrían orientar la reflexión son las siguientes:

- ¿Se conoce el código de comunicación que utilizan los alumnos con necesidades educativas especiales (Bliss, SPC, Cued Speech, Lenguaje de Signos...)? ¿Qué problemas existen para aprenderlos? ¿Cómo podemos superar esos problemas?
- ¿Existen criterios comunes entre tutor y apoyos respecto a la metodología, utilización de materiales...?
- ¿Qué criterios utilizamos para decidir las modalidades de apoyo más indicadas para cada alumno del aula? ¿Revisamos su adecuación? ¿En función de qué criterios valoramos su eficacia?
- ¿Se evalúa la propia práctica educativa? ¿Cuáles son las dificultades? ¿Qué podemos hacer para resolverlas?

Esta evaluación aportará un criterio de realidad a la hora de plantearse determinadas decisiones y permitirá modificar aquellos aspectos de la práctica que no se ajusten a un planteamiento educativo de respuesta a la diversidad.



Características físicas y de los recursos materiales del aula

Unas propuestas educativas ajustadas y realistas deben efectuarse a partir de un buen conocimiento de los medios de los que se dispone para llevarlas a la práctica. Se trata de valorar las condiciones físico-ambientales del aula, el mobiliario, los recursos didácticos y todos los materiales que se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los alumnos del aula.

Algunas preguntas que se podrían plantear podrían ser del tipo:

- ¿La distribución del espacio del aula favorece la autonomía y movilidad de los alumnos? ¿Qué aspectos tenemos en cuenta para distribuir el espacio de forma que se compensen las dificultades de los alumnos y alumnas y se favorezca su autonomía y movilidad?
- ¿El mobiliario del aula es adecuado a las necesidades de los alumnos? ¿Qué modificaciones hemos realizado para conseguirlo?
- ¿Es muy alto el nivel de ruido en el aula? ¿Cuáles son sus causas? ¿Qué podemos hacer para reducirlo?
- ¿Se cuenta con diversidad de materiales que sean útiles para alumnos con distintas necesidades? ¿Qué medidas podemos poner en marcha para dotarnos de material diverso?



Características del Proyecto Curricular de Etapa

Ya se ha mencionado en otras partes que la programación del aula se realiza a partir de la Propuesta Curricular de Etapa y que dicha propuesta curricular tiene un carácter general y no puede contemplar las peculiaridades de los alumnos de cada una de las aulas que lo integran.

Al igual que para elaborar aquél resultaba necesario un buen conocimiento del Currículo Oficial establecido por la Administración Educativa, los profesores de cada aula deben conocer en profundidad la propuesta de la etapa y del ciclo para dilucidar si éstas responden a las características y necesidades de la diversidad de alumnos del aula y dentro de ella los alumnos con necesidades educativas especiales, o si son necesarias modificaciones o ajustes.

Como en los aspectos anteriores, presentamos a modo de ejemplo algunas cuestiones que pueden guiar la reflexión:

- ¿La secuencia de objetivos y contenidos seleccionada es adecuada a los conocimientos previos de los alumnos? En caso negativo, ¿qué ajustes serían necesarios?
- ¿Necesitan los alumnos con necesidades educativas especiales del aula acceder a determinados objetivos y contenidos que no están contemplados en la propuesta? En caso afirmativo, ¿cuáles serían?
- En función de las características de los alumnos y alumnas, ¿qué contenidos son imprescindibles y prioritarios? ¿Son muy distintas las prioridades de los que no presentan necesidades educativas especiales?
- ¿Se organiza el horario del aula teniendo en cuenta los horarios de apoyo de los alumnos con necesidades especiales? ¿Qué criterios se utilizan?
- ¿Qué criterios se utilizan para organizar el trabajo en grupo? ¿Son válidos para los alumnos con necesidades educativas especiales?
- ¿Se utiliza la autoevaluación o la evaluación mutua entre los alumnos y alumnas? ¿Somos conscientes de su importancia para la autorregulación del proceso de aprendizaje?
- ¿Estamos satisfechos de los informes de evaluación? ¿Reflejan claramente la situación de los alumnos? ¿Son válidos para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales?

Posibles decisiones en función de los alumnos con n. e. e.

La evaluación de los distintos elementos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje nos permite tomar decisiones sobre ajustes o modificaciones que consideremos importantes en la programación del aula, teniendo en cuenta las necesidades educativas de los alumnos.

Es cierto que hay unas condiciones generales ya conocidas para dar respuesta a la diversidad de alumnos y alumnas, como pueden ser: equilibrio entre los distintos tipos de contenidos; utilizar estrategias que favorezcan la motivación y amplíen los intereses de los alumnos; realizar una evaluación inicial siempre que comience un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje; detectar cuáles son las ideas previas de los alumnos y alumnas antes de iniciar un nuevo tema...

Ahora bien, en este apartado nos vamos a centrar sobre todo en aquellas decisiones que fundamentalmente ponen el punto "de mira" en la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos y alumnas entre los que se encuentran los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este apartado vamos a ofrecer algunas estrategias o situaciones que el profesor puede utilizar para fomentar y mejorar su relación con los alumnos y las de éstos entre sí, favoreciendo el

máximo grado de comunicación, así como un clima de respeto, aceptación y valoración hacia los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, aspecto fundamental para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de alumnos.

Estas posibles decisiones vamos a separarlas en dos grandes apartados, siguiendo el mismo orden establecido para toda programación: qué enseñar/evaluar y cómo enseñar/evaluar. Y dentro de ellos en los distintos elementos que lo componen: qué enseñar (objetivos-contenidos), qué evaluar (criterios de evaluación), cómo enseñar (estrategias de enseñanza-aprendizaje, agrupamientos, materiales, espacios y tiempos) y cómo y cuándo evaluar (procedimientos, instrumentos y momentos de evaluación).



Qué enseñar

— Al adecuar la secuencia de objetivos y contenidos a las peculiaridades del aula, tener presentes las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas.

Si en la elaboración del Proyecto Curricular no se han tenido en cuenta suficientemente las necesidades especiales de los alumnos al adecuar los objetivos generales de etapa y concretar los de área en los distintos ciclos, las decisiones a realizar en el aula son las mismas que se proponían para la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa: matización, introducción y dar prioridad a determinadas capacidades o ámbitos de conocimiento.

No obstante, incluso en el caso que se hayan tenido presentes las necesidades especiales en el Proyecto Curricular, pueden quedar algunos matices o condiciones más específicas y relacionadas con las dificultades concretas de los alumnos del aula, que deben ser objeto de nuevos ajustes. A continuación vamos a poner algunos ejemplos de posibles adecuaciones.

Supongamos que en el Proyecto Curricular de Primaria, en su proceso de adecuación y teniendo en cuenta las necesidades especiales de los alumnos, se llega a establecer el siguiente objetivo en el área de Conocimiento del Medio para el tercer ciclo en relación a máquinas y aparatos:

“Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos entre los que se pueden contemplar aquellos que utilizan las personas con necesidades especiales, valorando su contribución a satisfacer las necesidades humanas y adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.”

Si en el aula hubiese un alumno con deficiencia motora, se podría dar prioridad al conocimiento de aparatos tales como ordenadores, comunicadores, elevadores, autobuses con plataforma, coches con mandos adaptados..., y añadir a

este objetivo lo siguiente: **“Analizar las dificultades que encuentran estas personas para desenvolverse en su medio, y valorar la contribución de estos aparatos para satisfacer sus necesidades y mejorar su calidad de vida.”**

Cuando en la Propuesta Curricular de Ciclo no se hayan introducido determinadas capacidades y contenidos necesarios para favorecer la respuesta educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales del mismo, en este caso siempre existe la posibilidad de que sea el profesor del aula el que tome esta decisión, en función de las necesidades educativas especiales de sus alumnos y alumnas.

Esta opción es viable, no obstante, si es posible aprender los contenidos y desarrollar las capacidades introducidas en el tiempo que ese profesor esté con el grupo de alumnos. Por el contrario, si fuera necesario un tiempo superior a la duración del ciclo, no sería aconsejable que el profesor tomase esa decisión unilateralmente, sino que tendría que ser una decisión de etapa o interciclos.

Si en un aula del primer ciclo de Primaria en un centro ordinario se escolarizan dos alumnos con dificultades motoras, y que utilizan el sistema de símbolos Bliss para comunicarse y en la secuencia de objetivos y contenidos común a todas las aulas del ciclo no está contemplado el objetivo: **“Comprender y producir mensajes sencillos a través del sistema Bliss.”**

Se puede considerar necesaria su introducción en el aula, ya que va a permitir que los alumnos con dificultades motoras puedan comunicarse con sus compañeros.



Qué evaluar

— **Al adecuar los criterios de evaluación a las peculiaridades del aula, tener presentes las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas.**

Puede suceder que al elaborar los criterios de evaluación que forman parte del Proyecto Curricular no se hayan tenido en cuenta suficientemente las necesidades educativas especiales de nuestros alumnos, o puede suceder que, aunque se hayan tenido en cuenta, no sean suficientes para las dificultades que pueden presentar los alumnos y alumnas del aula, por lo que puede ser necesario volver a tomar algunas decisiones al respecto.

Como ya es sabido, los criterios de evaluación común a todas las aulas de un ciclo suelen tener una formulación que hace referencia al tipo y grado de aprendizaje sobre unos contenidos concretos que se espera alcancen los alumnos y alumnas al finalizar un ciclo; junto a esta formulación del criterio, puede aparecer, si se considera necesario, una explicación del mismo. Por tanto, la adecuación de estos criterios de evaluación puede consistir en tomar decisiones sobre la formulación en sí o sobre la explicación adjunta.

Por ejemplo, supongamos que en el P. C. de Primaria se llega a establecer el siguiente criterio de evaluación en el área de Lengua Extranjera para el tercer ciclo:

“Participar en intercambios orales breves relativos a actividades habituales de clase produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.”

Este criterio evalúa la capacidad de expresarse oralmente en situaciones de comunicación propias del aula, con la fluidez y corrección suficientes para que el mensaje sea comprensible y para formular sus necesidades básicas: preguntar, pedir ayuda, pedir permiso, pedir algo.

Si en un aula del tercer ciclo de Primaria hay una alumna con grandes dificultades de expresión oral y que utiliza para comunicarse la expresión escrita, la adecuación de este criterio se podría realizar en la explicación del mismo y cuando se dice que **“este criterio evalúa la capacidad de expresarse oralmente, se podría añadir: “o mediante el medio de comunicación que cada niño/a utilice”**, dejando la continuación de la explicación tal y como estaba planteada.

En el apartado referido al qué enseñar hicimos referencia a la introducción de objetivos y contenidos. Evidentemente, de todo contenido que se enseña es necesario tener constancia del grado de adquisición por parte de los alumnos; ahora bien, lo que no va a ser necesario es formular criterios de evaluación específicamente para cada contenido nuevo que se introduzca en el aula. Consideramos que los criterios de evaluación debidamente formulados será más bien una decisión de todos los grupos que componen el ciclo.



Cómo enseñar

Estrategias de enseñanza-aprendizaje

— Introducir y utilizar en la práctica cotidiana el sistema de comunicación que utilicen los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

La comunicación e interacción con los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales requiere, necesariamente, que el profesor conozca y utilice el código de comunicación de los mismos.

La utilización de estos sistemas en el aula es esencial para que estos alumnos accedan a los aprendizajes y desarrollen sus capacidades en las mejores condiciones posibles, ya que el hecho de que sólo estos alumnos aprendan un sistema distinto al lenguaje oral no será suficiente para cumplir la función de comunicación si el resto de personas que están con ellos no pueden compartirlo.

Por esta razón, sería deseable que tanto los profesores del aula como el resto de compañeros y compañeras aprendan y utilicen, en el grado que en el centro se determine, el sistema de comunicación de estos alumnos.

— **Seleccionar para toda el aula las técnicas y estrategias que, siendo especialmente beneficiosas para los alumnos y alumnas con necesidades especiales, sean útiles para todos los alumnos.**

Está suficientemente demostrado que determinados métodos y técnicas de enseñanza que se han considerado exclusivas para determinados alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales son muy valiosas para el resto (técnicas de trabajo del lenguaje oral o escrito, dramatización, juego, observación dirigida, etc.).

— **Potenciar el uso de técnicas y estrategias que favorezcan la experiencia directa, la reflexión y la expresión.**

Cuanto más oportunidades demos a los alumnos de experimentar, vivenciar y reflexionar sobre lo que aprenden y más posibilidades de expresar lo aprendido, más significativo será su aprendizaje.

Estos aspectos cobran, si cabe, mayor importancia para los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren, necesariamente, vías de experimentación directa que compensen sus déficit en los canales de entrada, procesamiento y salida de información.

Queremos hacer especial hincapié en el aspecto de favorecer la expresión personal de todos los alumnos y alumnas del aula, incluidos los que puedan presentar mayores dificultades; a este respecto, será necesario dar las ayudas y el tiempo suficientes para que todos puedan ordenar sus ideas y permitirles distintas vías de ejecución (oralmente, por escrito, dibujos, representaciones, esquemas, maquetas...). No hay que olvidar lo que se ha comentado sobradamente en esta guía: es necesario que los alumnos utilicen el sistema de comunicación que les sea útil, aunque no sea el mayoritario (Bliss, SPC, Palabra Complementada, Bimodal, Lenguaje de Signos...).

— **Introducir o potenciar de forma planificada la utilización de técnicas que promueven la ayuda entre alumnos, consiguiendo que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan una participación activa.**

Ya se mencionó en el capítulo anterior, al hablar de las posibles decisiones a tomar en el Proyecto Curricular en función de los alumnos con necesidades especiales, que la utilización de técnicas y estrategias de trabajo de grupo cooperativo favorece la interacción entre los alumnos. Si en el Proyecto Curricular se han tomado ese tipo de decisiones, en el aula se concretarán y pondrán en práctica aquellas que sean más adecuadas en cada caso en función de los alumnos y de la unidad didáctica que se vaya a trabajar.

Además podemos decir también que la utilización de este tipo de técnicas permite una mayor flexibilidad organizativa del aula, en la que el maestro puede ir pasando por los diferentes grupos, dedicando más tiempo a aquellos que más

lo necesitan. Permite, por otro lado, una incorporación más efectiva del profesor de apoyo a la dinámica del aula.

Una de las técnicas que posiblemente sea menos utilizada en el aula, y especialmente cuando hay alumnos con necesidades educativas especiales, es el trabajo por parejas. Este tipo de técnica constituye una herramienta fundamental para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que requieren más que el resto la figura de un mediador en el aprendizaje, ya sea un adulto o un igual.

La enseñanza tutorada es una estrategia instructiva que presenta dos ventajas fundamentales para los alumnos y alumnas:

- a) Pueden entender mejor las dificultades de un igual, porque pasan por procesos similares.
- b) Existe un mayor acercamiento en el lenguaje.

Es importante el intercambio de roles entre la pareja, de tal forma que no sea siempre el mismo el que enseña. La enseñanza tutorada es muy beneficiosa tanto para el que es tutorado como para el que tutora, ya que éste tiene que realizar un esfuerzo importante para organizar, verbalizar y explicitar la información, consiguiéndose así el desarrollo de importantes capacidades.

Lo anteriormente expresado justifica sobradamente que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales pueden ser en otras ocasiones tutores de otros alumnos y no sean siempre ellos los tutorados. A tal fin, será necesario buscar aquellas actividades que se adecuen mejor a estas intenciones y puedan llevarse a cabo con éxito.

— Tener en cuenta en la presentación de los contenidos aquellos canales de información que sean más adecuados para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Utilizar todos los medios posibles para la presentación de contenidos o actividades a realizar, de forma que los alumnos con necesidades educativas especiales entiendan lo que tienen que hacer. En algunos casos será cuestión de priorizar un canal de presentación sobre otro. Por ejemplo: si tenemos alumnos sordos en el aula habrá que poner especial atención a las representaciones de tipo visual; en otros se pueden utilizar canales simultáneos. En el caso de alumnos ciegos, sin renunciar a representaciones visuales para el resto de los compañeros, será imprescindible una explicación oral más exhaustiva.

— Utilizar estrategias para centrar o focalizar la atención del grupo.

Es muy frecuente que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales tengan dificultades en centrar la atención, especialmente en tareas de gran grupo, máxime si alguna de sus vías de entrada de información es deficitaria. El profesor tiene que poner en marcha estrategias que dirijan la atención del grupo hacia aspectos pertinentes de la discusión o del proceso. Entre otras pueden ser: aportando información ("Fijaos, esto es importante"), poniendo el énfasis en algún contenido con la entonación, gestos o movimientos; reiterando información, introduciendo pausas y cambios de ritmo en la dinámica...

— **Diseñar actividades amplias, que tengan diferentes grados de dificultad y que permitan diferentes posibilidades de ejecución y expresión.**

Es preciso buscar actividades amplias que sirvan para conseguir objetivos de distinto nivel de complejidad. Por ejemplo, la realización de un periódico es una actividad amplia que requiere un trabajo en grupo que ofrece distintas posibilidades de realización: hacer entrevistas, redactar, ilustrar, inventar pasatiempos, etc.

Otro ejemplo puede ser si, para trabajar un contenido procedimental referido al uso de la biblioteca de aula, planificamos cinco o seis tareas distintas: confeccionar la ficha, localizar un libro en la estantería, localizar un libro en el fichero, colocar varios libros en las estanterías, rellenar una ficha de préstamo. En este caso los alumnos con necesidades educativas especiales siempre podrían participar en algunas de ellas, en conjunto con otros alumnos del aula, y aunque decidiéramos que no van a participar en todas.

Es preciso, pues, valorar, en este tipo de actividades, cuál es el nivel que pueden realizar significativamente los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Además, es posible diseñar actividades con posibilidades diferentes de ejecución y expresión en función de las distintas necesidades de los alumnos del aula. Supongamos, por ejemplo, que un profesor quiere que los alumnos critiquen o analicen una noticia de actualidad. En vez de plantear que la actividad sea leer y escribir una opinión personal sobre la misma, pueden ofrecerse las posibilidades de leer la noticia en un periódico, escucharla en la radio o verla en la televisión y que puedan expresar su opinión de distintas maneras: por escrito, oralmente, con su sistema de comunicación, dibujos... No olvidemos que lo que pretendemos es que "analicen o critiquen una noticia", y esto se puede conseguir de diferentes maneras si en el aula hay un alumno con dificultades de comunicación oral y/o escrita.

— **Establecer momentos en los que confluyan diferentes actividades dentro del aula.**

La confluencia de distintas actividades dentro del aula favorece los siguientes aspectos:

- La integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, ya que si tienen que realizar actividades muy diferentes para conseguir determinados objetivos, no se significan del resto.
- Mayor posibilidad de organizar la labor del profesorado de apoyo.
- Individualización. Se posibilita que cada alumno vaya a su ritmo y realice actividades adecuadas a sus necesidades, que pueden ser de refuerzo o profundización.
- Rentabilización de los recursos didácticos, al no tener que utilizar todos los mismos materiales al mismo tiempo.

Por ejemplo, puede ser el caso de una organización de la acción educativa a través de rincones, en la que los alumnos pueden estar haciendo, en un mismo momento, actividades diferentes, bien de forma individual o en grupo.

— **Ofrecer a los alumnos con necesidades educativas especiales una explicación clara sobre las características de las actividades que se van a realizar.**

Es importante que los alumnos con necesidades educativas especiales (al igual que los otros) conozcan de antemano qué actividades van a realizar, el orden o secuencia de las mismas, los objetivos que se pretenden y las condiciones de realización (materiales, trabajo en grupo o individual, tiempo, etc.), o que por lo menos tengan una idea clara de lo que se persigue.

Determinados alumnos con necesidades educativas especiales pueden tener dificultades en captar el orden o secuencia de actividades e, incluso, el momento de cambiar de una actividad a otra. El profesor debe prestar especial atención a estos alumnos para que no se pierdan en el desarrollo de las distintas actividades, ayudándoles en el proceso de estructuración de las mismas.

Agrupamientos

— **Combinar agrupamientos heterogéneos con otros de carácter más homogéneo.**

Si fomentar las relaciones entre los alumnos requiere una intensificación de los contactos entre los que tienen capacidades distintas y también intereses y motivaciones distintos (es decir, agrupamientos heterogéneos), no hay que olvidar que la posibilidad de trabajar con compañeros que presentan unas características y unas necesidades educativas similares es algo natural que no debe descartarse.

La constitución de grupos más homogéneos (que nunca podrán ser absolutamente homogéneos), además de facilitar algunas actividades (por ejemplo, las tareas de apoyo) puede ser un cauce adecuado para que el alumno o alumna con necesidades educativas especiales se inicie en unas relaciones siempre difíciles. Por ejemplo, juntar en determinados momentos a alumnos sordos en un aula puede ser tan necesario para mejorar su autoconfianza o para establecer relaciones más duraderas, como incluirlos en otros grupos de niños sin dificultades de audición que les van a proporcionar otro tipo de experiencias igualmente enriquecedoras.

— **Aprovechar las actividades de gran grupo para mejorar el clima y la relación de los alumnos dentro del aula.**

Las asambleas y los debates en el aula, por ejemplo, son un medio muy rico para fomentar la conexión y cooperación en el grupo porque permiten a todos los alumnos y alumnas participar en la regulación de la vida social y afectiva del aula, favoreciendo, además, el aprendizaje de valores, normas y actitudes.

— **Utilizar los agrupamientos más espontáneos para mejorar las relaciones entre los alumnos.**

En algunos centros de integración puede observarse cómo, después de un trabajo en clase en el que los alumnos llevan a cabo actividades conjuntas, la

salida al recreo supone una clara división de los que presentan necesidades educativas especiales con relación al resto.

El profesor del aula debe estar atento a la necesidad de que los alumnos se relacionen también fuera del ámbito estricto del aula. Puede sugerir juegos o actividades en las que tengan cabida todos los alumnos y alumnas, prestar atención también a los alumnos en el comedor, etc. el trabajo dentro del aula será más completo si se complementa con estas otras situaciones de mejora de las relaciones entre los alumnos.

Ello no implica, en modo alguno, que deban impedirse de forma rígida los agrupamientos espontáneos de los alumnos. Son situaciones ambas que deben ser contempladas y equilibradas por los profesores del aula.

Materiales

— **Seleccionar material para el aula que pueda ser utilizado por todos los alumnos.**

Aunque hay decisiones en la selección del material que ya se han podido adoptar para toda la etapa o para un ciclo, cuando el maestro elija material concreto debe tener siempre presentes las necesidades de *todos* los alumnos del aula, de forma que el material a utilizar favorezca a los que presentan mayores dificultades.

— **Adaptar materiales de uso común.**

Es necesario contemplar todas las posibilidades de que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales utilicen los mismos materiales que sus compañeros, siempre y cuando sean significativos para ellos.

Por ejemplo, el profesor, al elaborar una serie de fichas de trabajo para todos los alumnos del aula, puede incluir información de tipo visual, ampliar información, aclarar determinados términos, etc., si en su aula hay alumnos con dificultades de lenguaje. Estas modificaciones pueden resultar beneficiosas para el resto de los alumnos.

— **Ubicar los materiales de forma que se favorezca el acceso autónomo de los mismos.**

Las estanterías estarán a una altura adecuada para los alumnos, especialmente si éstos presentan dificultades de tipo motor; en su caso, las mesas y sillas también deberían ser adecuadas a sus necesidades y posibilidades.

Además, es necesario que los alumnos estén informados de los cambios que se realicen en la ubicación de materiales, ya sean de uso general o específicos de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Este aspecto adquiere especial relevancia en el caso de alumnos con deficiencia visual o problemas graves de atención y memoria. Una estrategia que será de utilidad para tal fin puede ser colocar indicadores en los lugares del aula destinados a los distintos materiales. Estos indicadores serán distintos en función de las diferentes

necesidades que presenten estos alumnos y alumnas; así, por ejemplo, pueden ser: luminosos, símbolos gráficos pertenecientes al sistema aumentativo que los niños utilicen, rótulos en Braille...

— **Informar a los alumnos y alumnas sobre el material que existe en el aula, incluido el específico, y su utilidad.**

Los alumnos deben conocer todo el material existente en el aula y sus posibilidades de utilización. Esto afecta también al material concreto que requieren determinados alumnos: máquinas de Braille, optacón, lupas... Todos los alumnos deben conocer para qué sirven esos materiales, llegando incluso a aprender su manejo.

Espacios y tiempos

— **Distribuir adecuadamente el espacio para compensar las dificultades de determinados alumnos o alumnas.**

La disposición del espacio debe ajustarse al tipo de actividad que se esté realizando en cada momento dentro del aula, así como a las necesidades especiales que planteen los alumnos.

Así, por ejemplo, será conveniente distribuir la clase en forma de “U” para actividades de gran grupo, cuando existen alumnos con deficiencia auditiva en el aula, de forma que puedan ver a todos sus compañeros, o disponer los grupos con la distancia suficiente para que pueda desplazarse un alumno que utiliza silla de ruedas.

— **Reducir al máximo el nivel de ruido en el aula.**

Esto es algo necesario para todos los alumnos. Ahora bien, en el caso de alumnos con dificultades auditivas o visuales se hace más relevante esta consideración. Para unos, porque los audífonos amplifican todos los ruidos y dificultan la discriminación de sonidos significativos, y para otros (los que presentan una deficiencia visual), porque, al ser su entrada preferente de información la vía auditiva, requiere, con mayor énfasis, un ambiente silencioso.

La reducción de ruidos en el aula puede conseguirse por dos vías: por un lado, colocando corcho en las paredes, cortinas, murales, etc., y por otro, intentando convertirlo en un contenido de aprendizaje para todos los alumnos; por ejemplo, aprendiendo a hablar bajo cuando estén en grupos...

— **Confeccionar el horario del aula teniendo en cuenta los momentos de apoyo que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.**

Cuando el profesor realice el horario deberá tener en cuenta los momentos en que estos niños tienen que salir fuera del aula, de forma que se realicen actividades en el aula que tengan menor peso en su propuesta curricular.

Además, si existe la posibilidad de realizar el apoyo dentro del aula, será necesario tener en cuenta los momentos destinados a tal fin, para proponer actividades que faciliten la incorporación de estos profesionales dentro de la misma. Por lo general, este tipo de actividades son las de pequeño grupo o individual.



Cómo evaluar

— Utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados y diversos.

Un único procedimiento de evaluación, como pueden ser pruebas escritas u orales, presentan serias dificultades para algunos alumnos que presentan problemas de expresión o de tipo motor.

Además, el uso exclusivo de este tipo de pruebas para evaluar a cualquier alumno proporciona una información reducida sobre su situación respecto a los contenidos curriculares; es necesario utilizar otro tipo de procedimientos e instrumentos que nos aporten información sobre otros aspectos difíciles de evaluar por esta vía. Entre ellos están: la observación sistematizada o no sistematizada, cuestiones, entrevistas, análisis de los trabajos de los alumnos...

Evaluar a través de los distintos procedimientos permite, además, dar oportunidades a estilos y posibilidades diferentes: una alumna puede sentirse muy cómoda haciendo una prueba objetiva, mientras que otro alumno se desenvuelve mejor desarrollando un tema en el que tenga que dar su punto de vista; otro puede requerir, necesariamente, el ordenador, etc.

— Elaborar pruebas e instrumentos adecuados a la realidad del aula.

Ningún instrumento externo, por muy completo que sea, nos servirá para evaluar la situación de cada aula (alumnos y contexto) que, por definición, es irrepetible. Es importante elaborar instrumentos propios o adecuar los ya elaborados en función de sus intenciones y realidad.

En el caso de la evaluación de los alumnos, los procedimientos e instrumentos más frecuentes serán las pruebas pedagógicas, registros de observación y hojas de seguimiento.

Para llevar a cabo la evaluación del contexto es fundamental la utilización de procedimientos de tipo cualitativo, como la observación sistematizada o no sistematizada, entrevistas y cuestionarios. La evaluación de la práctica educativa del profesor requiere, necesariamente, una autoevaluación que puede realizarse a través de procesos de reflexión y de observación, registrando la información en diarios, vídeos u otras grabaciones. Esta evaluación se puede completar con la de otros profesional (profesor de apoyo, Equipo Interdisciplinar, orientador de centro...).

Estos instrumentos pueden realizarse por el conjunto de profesores de todo un ciclo, pero aun así habrá que adaptarlos a las peculiaridades de cada aula, especialmente en función de las características de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Las necesidades de estos alumnos tienen matices distintos que requerirán focalizar la evaluación en determinados aspectos.

Capítulo 5

Adaptaciones Curriculares para un alumno con necesidades educativas especiales

- Proceso de elaboración de Adaptaciones Curriculares para un alumno con necesidades educativas especiales
- Detección y determinación de las necesidades educativas especiales de un alumno
- Decisiones sobre las adaptaciones necesarias para compensar las necesidades educativas especiales de un alumno
- Decisiones sobre la modalidad de Apoyo
- Criterios de Promoción
- Implicaciones de los ajustes individuales en la programación y Proyecto Curricular de Etapa
- Criterios para la adaptación
- Documento individual de Adaptaciones Curriculares

Las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna que no quedan cubiertas por el currículo ordinario requieren una respuesta específica y adaptada que pasa a constituir lo que podríamos llamar su currículo o programación individual, y cuyo objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que no comparte con su grupo-clase. **No se trata, pues, de hacer un programa paralelo, sino de realizar adaptaciones individuales a partir de la programación del grupo de referencia.**

Esa programación, con idénticas perspectivas de ciclo como las programaciones habituales, debe recoger las adaptaciones individualizadas que requiera el alumno y debe quedar plasmada en un **Documento individual de adaptaciones curriculares**. En este capítulo revisamos el proceso a seguir en la elaboración de tales adaptaciones individualizadas, así como las características y contenidos fundamentales de dicho documento individual.

Proceso de elaboración de adaptaciones curriculares para un alumno con n. e. e.

Los pasos a seguir para dar una respuesta educativa ajustada a un alumno o alumna con necesidades educativas especiales los analizaremos partiendo de dos situaciones distintas que pueden dar lugar a la realización de adaptaciones curriculares individualizadas (casos A y B de la Figura 5).

Por un lado podemos encontrar **alumnos que en cualquier momento de su escolaridad empiezan a presentar dificultades de aprendizaje** (caso A).

Otro caso es el de aquellos **alumnos que desde edades tempranas, previas a su escolarización, presentan dificultades o déficit de tipo motor, sensorial, intelectual y/o social y que, previsiblemente, pueden originar necesidades educativas especiales** (caso B).

Veamos qué sucede con el alumno “A”

Escolarizado en un aula ordinaria, empieza a **tener dificultades de aprendizaje en mayor medida de lo común**. Desde ese momento, los profesores realizan una valoración del proceso educativo de su aula, en relación con ese alumno, *para determinar los factores que pueden estar dificultando su aprendizaje* (1). Para ello pueden solicitar la colaboración del profesorado de apoyo (si lo hubiera) y/o de otros profesores del centro. También la familia del alumno es una fuente de

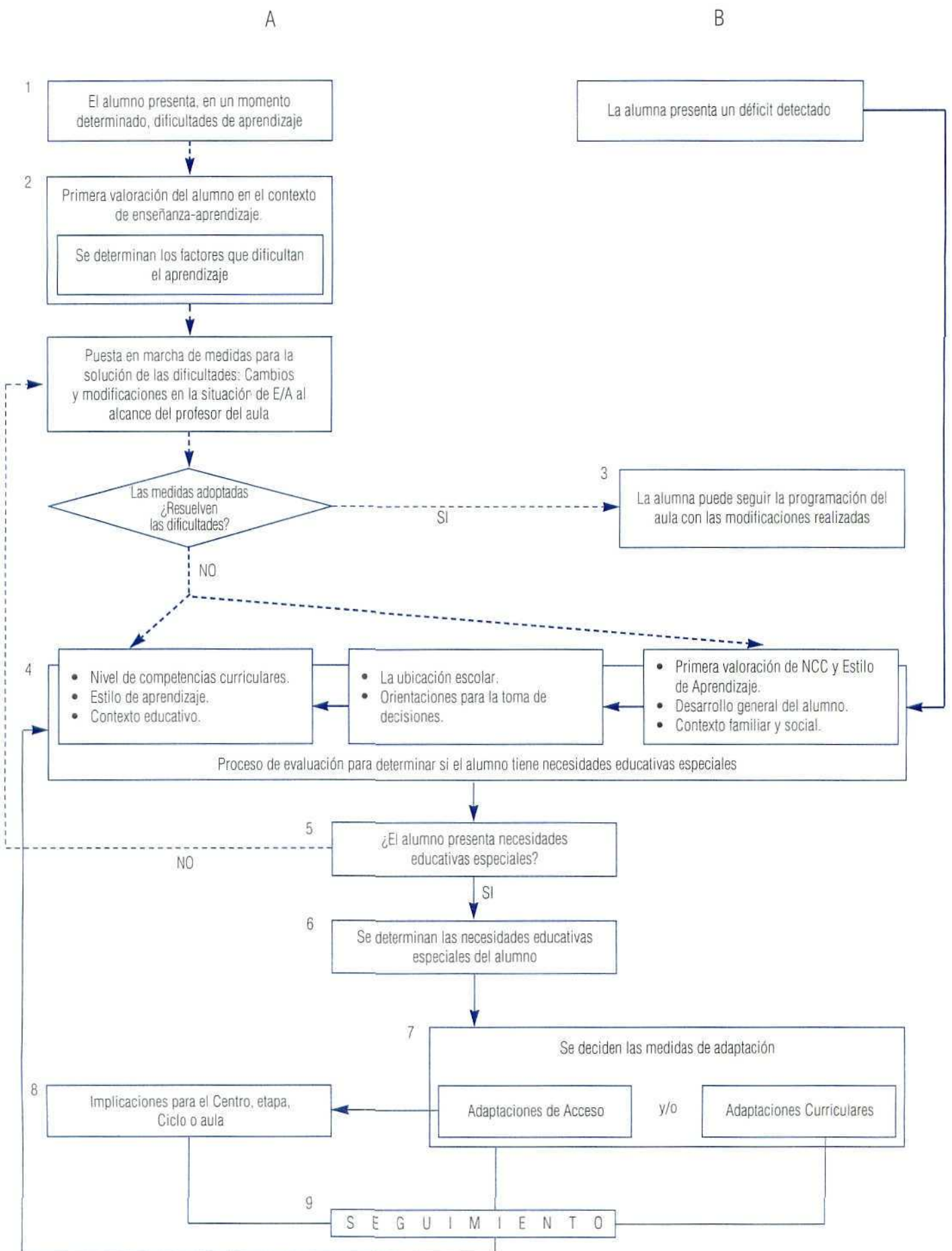


Fig. 5: Proceso a seguir en la elaboración de adaptaciones curriculares

información importante, ya que, en ocasiones, tanto las dificultades como las posibles ayudas pueden estar fuera del ámbito escolar.

Esta valoración debe conducir a poner en marcha las medidas de adaptación con los recursos habituales de los profesores, que respetan los aprendizajes básicos del currículo: cambio de algún contenido, modificación de algunas estrategias o materiales de trabajo, actividades alternativas o de ampliación... (2). Si estas medidas resuelven las dificultades del alumno (3), éste seguiría la programación con los ajustes realizados*. Estrictamente hablando no diríamos entonces que se trata de un alumno con necesidades educativas especiales.

Pero pudiera ser que estas medidas no fueran suficientes para que el alumno pudiera seguir la programación del aula como los demás, y lo que se estima es que probablemente va a requerir medidas de adaptación del currículo mucho más especiales, medidas que caen fuera del alcance de los recursos habituales del profesor y de las medidas generales adoptadas en el Proyecto Curricular. Es entonces cuando procede solicitar la colaboración de los equipos de apoyo al sistema educativo: ayuda de los Equipos Interdisciplinares del sector en las etapas Infantil y Primaria, o del Departamento de Orientación en Secundaria.

Es tarea de estos equipos, junto con los profesores, la de realizar una evaluación psicopedagógica amplia del alumno en cuestión (de su nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación, desarrollo general, contexto familiar y contexto escolar) (4), que permita decidir si en efecto se precisan tales medidas excepcionales de adaptación curricular (adaptaciones significativas y/o de acceso) y en qué áreas del currículo.

Si como resultado de esa evaluación psicopedagógica se considera que se cumplen los criterios para considerar al alumno en cuestión, con necesidades educativas especiales, el equipo u orientador emitirá el dictamen apropiado (6), que es el que faculta para la adopción de medidas tanto de carácter curricular como de replanteamiento de la escolarización si procede.

También pudiera ser que como resultado de esa evaluación conjunta se llegue a la conclusión de que el alumno no presenta necesidades educativas especiales (5), porque se estima que no va a requerir "adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo, ni de acceso" (recuérdese la definición de necesidades educativas especiales, capítulo 1.^o) Obviamente, ello no debe interpretarse como que el alumno no tiene dificultades de aprendizaje, sino que no se han "agotado" las medidas ordinarias que el profesorado individual y colectivamente tiene a su alcance.

Caso de la alumna "B" aún sin escolarizar

Esta alumna, como otros **alumnos con dificultades o deficiencias de tipo motor, sensorial, intelectual y/o social** detectadas previamente, acude en primer lugar al Equipo Interdisciplinar de Zona que, previa evaluación psicopedagógica (4), determina, si procede, que la alumna tiene necesidades educativas especiales y orienta sobre la escolarización más adecuada, a la vez

* Un mayor desarrollo de este proceso se puede encontrar en M. E. C. (1992 a). *Adaptaciones Curriculares*, en: Materiales para la Reforma. Educación Primaria. Madrid: M. E. C.

que realiza una estimación de las medidas de adaptación necesarias para compensar sus dificultades, derivadas principalmente de su problemática.

Para decidir la escolarización valorarán si los posibles centros escolares del sector disponen de condiciones para responder a sus necesidades: adecuación del proyecto educativo y curricular, provisión de recursos personales, espaciales, materiales y didácticos; actitudes de profesores, padres y alumnos... , sopesando y determinando las posibilidades de futura modificación cuando en los centros no se den las condiciones necesarias. Tras esta valoración decidirán la modalidad de escolarización más adecuada, y, con la conformidad de su familia y de la inspección de zona, la niña quedará escolarizada.

Una vez escolarizada en el centro, la información que aporta el equipo interdisciplinar (a través del informe o el dictamen para la escolarización) supone un importante punto de partida para la toma de decisiones. Este informe aportará información sobre el desarrollo general de la alumna, sobre su motivación para aprender y su estilo de aprendizaje, así como sobre su entorno familiar y social. También proporcionará una primera evaluación del "*nivel de competencia curricular*", que permitirá conocer qué sabe la alumna, cuál es su "nivel educativo"; esta primera evaluación, sin embargo, se habrá obtenido fuera del contexto del centro, a través de los criterios de evaluación del Currículo Oficial*.

Será necesario, por tanto, profundizar y completar esta evaluación previa con informaciones que sólo pueden ser obtenidas en el propio contexto del centro: por una parte, la relativa a sus competencias curriculares (en función ya del desarrollo curricular del propio centro) y a las características principales de su estilo de aprendizaje y motivación; también puede ser necesario completar la evaluación sobre el contexto sociofamiliar en aquellos aspectos que interesen especialmente al centro (expectativas de los padres, grado de colaboración..., etc.). Y, en todo caso, será necesario realizar una evaluación sobre los aspectos más significativos del centro y el aula que pueden favorecer o dificultar los aprendizajes.

A partir de este momento se unifican los dos procesos. Tanto el alumno A como la alumna B están escolarizados en un centro y en un aula y se cuenta con una información amplia sobre sus dificultades y también con determinadas orientaciones para compensarlas, que servirán de base para la toma de decisiones curriculares.

Con esta información, tutores, apoyos y especialistas deben consensuar y determinar las necesidades educativas especiales (6), tanto aquellas que se refieren a capacidades a desarrollar por el alumno (bien porque se derivan de su problemática o bien porque ya han sido conseguidas por sus compañeros), como aquellas que aluden a requerimientos del entorno para desarrollar esas capacidades.

En consecuencia, tras determinar y valorar las necesidades educativas de estos alumnos, se decidirán las medidas precisas para ofrecerles la respuesta educativa más ajustada (7).

* En el siguiente apartado de este capítulo, cuando hablemos de la detección y determinación de las necesidades educativas especiales, explicaremos con más detalle algunos términos que se citan y que constituyen los elementos fundamentales del contenido de la evaluación: aspectos del desarrollo general del alumno, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje...

Estas medidas pueden concretarse en adaptaciones de acceso al currículo, adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar, adaptaciones significativas en el qué enseñar y evaluar, tanto como en medidas de diversificación curricular.

Las adaptaciones propuestas van dirigidas a ese alumno o alumna considerados individualmente, pues de hecho se parte de sus necesidades educativas especiales; sin embargo, algunos de los cambios necesarios para responder a éstas tienen implicaciones en la dinámica o la programación del aula e incluso en el proyecto curricular de etapa (8), con lo cual ciertas decisiones pueden incorporarse en estos ámbitos, bien en este momento del proceso o bien en el momento en que se revisen las decisiones recogidas en la programación o en el proyecto curricular de etapa.

Como en todo proceso de toma de decisiones hay que aludir, por último, a la necesidad de un seguimiento continuo que permita comprobar si las decisiones tomadas han sido positivas o no, en función de los progresos del alumno y/o de cambios en la situación de aprendizaje (9). Este seguimiento posibilitará una adecuación constante del proceso, manteniendo algunas decisiones o modificando otras cuando se considere necesario.

En los próximos apartados de este capítulo se desarrollan más ampliamente los distintos momentos aquí considerados del proceso.

DetECCIÓN Y DETERMINACIÓN DE LAS N. E. E. DE UN ALUMNO

En el apartado anterior se ha presentado de manera general el proceso para llegar a la realización de adaptaciones curriculares individualizadas. Este proceso incluye una primera parte que consiste en la evaluación del alumno y del contexto donde se desarrolla su aprendizaje, para poder llegar a la determinación de sus necesidades educativas especiales. De esta evaluación y determinación de necesidades nos ocupamos en este apartado.

Evaluación del alumno en el contexto de enseñanza-aprendizaje

La evaluación es siempre una tarea compleja que implica ante todo determinar qué tipo de informaciones resultan más útiles para orientar la toma de decisiones. Ello dependerá, en buena medida, de las características de cada alumno en concreto, pero también de los criterios particulares de los equipos interdisciplinarios y de los docentes, así como de la experiencia que éstos tengan para llegar a poner en común y establecer criterios de actuación.

Ya hemos visto cómo las informaciones que habrán de obtenerse se refieren a diferentes ámbitos (el propio niño, su entorno sociofamiliar, el centro) y que, por tanto, son también varios los profesionales que participan en la evaluación. Ello obliga a que todos ellos dispongan de unos criterios comunes y consensuados sobre las características de la evaluación y sobre las estrategias para llevarla a cabo. Facilitar esta unificación de criterios es el propósito de las páginas siguientes.

En primer lugar cabe decir que, desde la perspectiva de las adaptaciones curriculares, la información que interesa extraer, en el proceso de evaluación, es **aquella que sea realmente útil para la determinación de necesidades educativas especiales de los alumnos y, por tanto, relevante para la toma de decisiones curriculares.**

Ahora bien, ¿cuál será esa información más relevante?

Las preguntas que, en todo momento, debe guiar el análisis de la información serán: **¿para qué me sirve este dato?, ¿qué actuaciones concretas se pueden poner en marcha a partir de esta información?**

En líneas generales, y para establecer unos criterios comunes, podemos agrupar las informaciones relevantes en dos grandes bloques:

— Información sobre el alumno.

- **Aspectos de su desarrollo:** biológicos, intelectuales, motores, lingüísticos, emocionales y de inserción social.
- **Nivel de competencia curricular** en las áreas en que experimenta mayores dificultades.
- **Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.**

— **Información relativa al entorno del alumno**, considerando aquella que puede estar compensando o intensificando sus dificultades. Podemos distinguir:

- Informaciones sobre el **contexto escolar.**
- Informaciones sobre el **contexto sociofamiliar.**

Veamos más detalladamente cada uno de los elementos que constituyen esos dos grandes bloques de información para la toma de decisiones curriculares.

Información sobre el alumno

Desarrollo general del alumno

Por lo general, y para la mayoría de los alumnos, una buena evaluación de la competencia curricular, como luego veremos, proporciona la información necesaria para planificar cuál ha de ser el siguiente paso en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, **para algunos alumnos con necesidades educativas especiales, la evaluación basada en el currículo no nos aporta todos los datos necesarios para ajustar la respuesta educativa.**

En muchas ocasiones será necesario evaluar ciertos aspectos del desarrollo que se prevén alterados o que se supone que adquieren los niños por su proceso evolutivo normal y, por tanto, pueden no estar reflejados en el currículo. Por ejemplo, puede ser necesaria una evaluación de la percepción o del repertorio de interacción social de un alumno con retraso mental para la que en el currículo no pueden encontrarse referentes suficientes. Evidentemente estas capacidades se ven reflejadas en el currículo ordinario, pero el desarrollo de las mismas se planifica a partir de unos "mínimos" que se consideran dentro de unas "pautas evolutivas normales".

Determinadas informaciones del desarrollo de estos alumnos serán especialmente relevantes y ayudarán a conocerlos en mayor profundidad y a ajustar mejor la respuesta educativa que necesitan. Recordemos brevemente estos aspectos*, sobre los que se puede ampliar información en los **documentos de la serie "Formación"** elaborados por el Centro de Desarrollo Curricular en relación con los distintos déficit (véase bibliografía).

- **Aspectos biológicos:** Datos de tipo médico (físico, neurológico, sensorial, de salud...) de utilidad en la planificación de la respuesta educativa. Es importante seleccionar de entre la información habitualmente disponible en relación con los alumnos que presentan distintas deficiencias, aquella que lleve a actuaciones concretas en el contexto escolar o a orientaciones fuera de él, para dar respuesta a sus necesidades educativas especiales. Por ejemplo, radiografías actualizadas de alumnos con determinada deficiencia motora que aporten información puntual sobre el estado de su columna vertebral para planificar el trabajo específico de rehabilitación que habrá de realizar el fisioterapeuta.
- **Aspectos intelectuales:** Ahondar en la información sobre las capacidades básicas (percepción, procesamiento de la información, atención, memoria, procesos de razonamiento...) de determinados alumnos será de utilidad para la planificación de una respuesta educativa que oriente la presentación de la información y las tareas, y la aportación de ayudas que palién y compensen sus dificultades, así como la dirección a tomar para desarrollar tales capacidades de la forma más adecuada.
- **Aspectos del desarrollo motor:** En alumnos que presentan dificultades de manipulación y/o movilidad será necesario tener una amplia información sobre sus posibilidades de desplazamiento, control postural, capacidad manipulativa y de movilidad, referida a la toma de decisiones que orienten sobre las ayudas y cambios a introducir en el entorno escolar.

La evaluación de las habilidades funcionales de un niño para moverse, coger objetos, mantener la posición de su cuerpo...; en definitiva, el conocimiento de todos aquellos movimientos que el niño puede realizar, dará pautas para tomar decisiones, por ejemplo, sobre la conveniencia de adecuar el centro para facilitarle el desplazamiento con la mayor autonomía posible, o sobre cómo presentarle los materiales.

* Para ampliar información sobre dichos aspectos puede acudir a los documentos de la Serie Formación editados por el Centro de Desarrollo Curricular para las distintas deficiencias (véase bibliografía).

- **Aspectos comunicativo-lingüísticos:** Es muy importante contar con una evaluación en profundidad en aquellos alumnos con dificultades de lenguaje y/o comunicación: conocer su competencia lingüística en los distintos niveles en que se estructura el lenguaje (fonológico, morfo-sintáctico, léxico y pragmático), así como en otros lenguajes o sistemas que el niño o niña utilice y que no recoge el currículo ordinario, como el Lenguaje de Signos o los sistemas de comunicación Bliss, SPC, Bimodal...
- **Aspectos de adaptación e inserción social:** A través de la evaluación en el contexto educativo es posible obtener mucha información sobre las capacidades de un alumno en relación con los demás, pues es ahí donde se producen una gran cantidad y variedad de situaciones de interacción, tanto con iguales como con adultos. No obstante, en muchos casos habrá que profundizar en esta evaluación (ampliarla y completarla) con las interacciones que se produzcan en el ámbito familiar, pues puede suceder que haya diferencias significativas con el contexto escolar, bien porque se comporte con más naturalidad estableciendo intercambios más ricos y variados, bien porque se muestre más bloqueado poniendo de manifiesto la fuente de los problemas.
- **Aspectos emocionales:** La construcción de una autoimagen positiva, la autoestima, el sentimiento de confianza en uno mismo y en los demás, el grado de bienestar, etc., serán aspectos a tener muy en cuenta, dadas las repercusiones que tienen en el proceso de aprendizaje. En algunos casos requieren de una evaluación especializada, además de una información sobre posibles tratamientos de las dificultades en sus capacidades afectivas o de equilibrio personal que pudieran derivarse de la misma.

Es importante señalar que la evaluación de todos estos aspectos ha sido, durante los últimos años, una de las tareas que los equipos interdisciplinares han llevado a cabo con los alumnos y alumnas con dificultades. Estos profesionales disponen, por tanto, de un buen número de instrumentos y estrategias para realizarla y de una experiencia acumulada que se pone al servicio de la institución escolar.

No es nuestro propósito, por ello, profundizar en estas estrategias e instrumentos (algo imposible, por otra parte, en estas páginas), sino volver a insistir en la idea de que esta evaluación cobra su verdadero sentido en relación a que las informaciones que se proporcionan tengan una trascendencia real en el posterior proceso de toma de decisiones curriculares. Dicho de otra forma, en el grado que resulten verdaderamente significativas para el profesorado que va a trabajar con los alumnos.

Nivel de competencia curricular

Este término, que como tal puede resultar novedoso, no lo es tanto en la práctica educativa, donde todo profesor de una u otra manera evalúa qué saben sus alumnos y dónde se sitúan en relación a los objetivos y contenidos escolares.

La evaluación del nivel de competencia curricular implica determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículo ordinario.

Supone verificar en qué grado ha conseguido las capacidades que se consideren necesarias para afrontar los nuevos objetivos educativos que se le van a proponer. Por tanto, tomando como referencia el ciclo que previsiblemente va a comenzar el alumno (esté o no escolarizado), **se evaluará su nivel real de competencia respecto a los objetivos y contenidos establecidos en las distintas áreas curriculares del ciclo anterior, y, en caso necesario, se recurrirá a los de ciclos anteriores del continuo curricular.**

El medio fundamental del que los centros dispondrán para realizar esta evaluación serán, por tanto, los criterios de evaluación establecidos para los distintos ciclos en cada una de las áreas curriculares. Recordemos que estos criterios de evaluación explicitan el tipo y grado de los aprendizajes que se espera que hayan desarrollado los alumnos en torno a los objetivos y los contenidos seleccionados para el ciclo.

Para la evaluación de la competencia curricular que debe llevar a cabo el equipo interdisciplinar en el caso de los alumnos no escolarizados (que, como hemos visto, resulta descontextualizada y habrá de ser completada en el centro una vez ubicado el alumno) se dispone de los criterios de evaluación por ciclos que, con carácter orientativo, ha elaborado la propia Administración Educativa*.

La evaluación del nivel de competencia puede servir a **tres finalidades básicas**:

- a) **Escolarizar a un alumno con necesidades educativas especiales:** Esta primera evaluación la realizará el Equipo Interdisciplinar de Zona, siendo uno de los criterios fundamentales para orientar la escolarización en un nivel educativo determinado.
- b) **Situar al alumno en relación a la propuesta curricular de centro:** Desde el actual planteamiento curricular cada centro educativo puede ampliar, matizar y contextualizar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que determina la Administración Educativa, ya sean prescriptivos u orientativos. Consecuentemente, la evaluación realizada por el Equipo Interdisciplinar no será suficiente y habrá que ampliarla y matizarla siempre con el referente curricular del centro.
- c) **Tomar decisiones sobre medidas de adaptación curricular.** La evaluación del nivel de competencia curricular es una evaluación criterial e individualizada que nos permite fijar las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su situación inicial. Ayudando, por tanto, a determinar qué objetivos y contenidos podrá compartir, cuáles conseguirá en un tiempo mayor que el resto, cuáles serán objeto de una atención prioritaria y cuáles será necesario introducir o eliminar.

En **el proceso a seguir para evaluar el nivel de competencia curricular** se deberían tener en cuenta los siguientes pasos:

- **Determinar las áreas curriculares sobre las que es preciso realizar una evaluación en profundidad:** No es preciso el mismo grado de exhaustividad en todas las áreas curriculares, ya que habrá alumnos que, presentando dificultades en unas áreas concretas, podrán alcanzar los

* Resolución de 5 de marzo de la Secretaría de Estado de Educación.

objetivos propuestos para el grupo en el resto de las áreas. Para la elaboración de adaptaciones curriculares es necesaria una evaluación más a fondo en las áreas donde los alumnos presenten dificultades de aprendizaje.

- **Tener en cuenta la situación de partida del alumno:** No será lo mismo para un alumno escolarizado por primera vez (habrá que matizar o ampliar la evaluación realizada por el equipo interdisciplinar de zona) que para un alumno ya escolarizado en el centro (la evaluación se realizará desde el primer momento con el referente de la propuesta curricular de centro).
- **Tener en cuenta el momento en el que se realiza la evaluación:** Si se realiza a mitad de ciclo o curso, se tendrá que evaluar el nivel de competencia del alumno en relación con los objetivos y contenidos del ciclo anterior, y además con los que todos los compañeros de su grupo de referencia hayan trabajado hasta ese momento.
- **Analizar el referente de evaluación:** Considerar si este referente es suficiente y/o adecuado para realizar una evaluación precisa y a fondo en función de las dificultades que presente el alumno es una variable muy importante para obtener datos de su nivel real de competencia. Es importante valorar si hay criterios de evaluación suficientes y adecuados para todos los contenidos de aprendizaje importantes para el alumno y, si no es así, establecer o adecuar los criterios necesarios. Recordemos lo que a este respecto se desarrollaba en el Capítulo 3, sobre cómo elaborar criterios en relación con contenidos que no han sido objeto de criterios de evaluación en el Currículo Oficial y que un centro puede elaborar para la etapa o ciclo.

Una vez realizados estos pasos, es necesario plantearse **cómo** va a llevarse a cabo el proceso de evaluación de la competencia curricular.

En primer lugar hay que considerar que esta evaluación es, en sí misma, una evaluación **educativa** que trata de determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los aprendizajes que se proponen. Por ello, las propias actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación que los profesores diseñan para el trabajo con los alumnos constituyen la estrategia fundamental para llevarla a cabo.

Es importante insistir en la idea de que esta evaluación no es una evaluación completamente distinta de la que los profesores habitualmente llevan a cabo en sus aulas. En el sentido aquí considerado, la diferencia fundamental es que se realiza en un determinado momento (en el inicio de un proceso de toma de decisiones) y que debe ser ajustada a las dificultades y necesidades de cada alumno. Por tanto, en algunas ocasiones será necesario diseñar actividades concretas para evaluar determinados aspectos, que permitan a los evaluadores (sean los propios profesores o los equipos interdisciplinares) comprobar el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Algunos instrumentos de evaluación "pedagógica" que existen en el mercado plantean actividades de evaluación que pueden ser útiles para evaluar el nivel de competencia curricular de determinados aspectos y para orientar la elaboración de actividades ajustadas a cada situación concreta.

Además de estas consideraciones es importante tener en cuenta la necesidad de:

- a) **Utilizar diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación.** Para un alumno puede ser muy adecuado el desarrollo de un tema o de una prueba objetiva, mientras que para otro será mejor una entrevista, o ambas cosas. Para determinados contenidos es necesaria la observación en situaciones naturales: calidad de participación en un debate o en un trabajo en equipo, respeto a normas establecidas... Por tanto, las características de cada alumno y de cada contenido guiarán sobre los diferentes procedimientos de evaluación.
- b) **Contrastar el desarrollo conseguido (el tipo y grado de aprendizaje) en diferentes situaciones (escolares o extraescolares)** puede dar perspectivas muy distintas que serán fundamentales para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma gradual y significativa.
- c) **Elaborar registros** en los que se pueda reflejar de forma clara y sistematizada la información recogida y que justifique y facilite las decisiones a tomar.

El registro del nivel de competencia curricular puede adoptar diferentes formas. Cada centro y/o equipo podrá escoger la que considere más oportuna en función de sus planteamientos y práctica educativa.

Una posible manera de reflejar por escrito el nivel de competencia curricular es expresar en una columna los criterios de evaluación establecidos para el alumno (tanto los que comparta con su grupo de referencia como los individuales), reflejando a continuación lo que es capaz de hacer y con qué tipo de ayuda.

Criterios de evaluación	Es capaz de	Tipo de ayuda
Resolver problemas sencillos del entorno mediante la utilización adecuada de las cuatro operaciones con números naturales de hasta cinco cifras y revisar el proceso de resolución.	Aplicar los algoritmos de suma, resta y multiplicación en la resolución de problemas.	Si se le van haciendo preguntas dirigidas es capaz de reflexionar y revisar el proceso de resolución.

Conocer las ayudas (físicas, visuales, verbales) que requiere un alumno es muy importante, ya que son el punto de enlace entre la evaluación y la intervención. En unos casos, estas ayudas serán necesarias porque el alumno sólo domina parte del contenido (anticiparle con imágenes los aspectos relevantes de un texto escrito), o porque se vale de ellas para poder expresar su competencia real sobre dicho contenido (llevar la mano a un alumno con déficit motor para marcar un circuito).

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

Es necesario saber no sólo lo que es capaz de hacer el alumno, sino también **cómo** lo hace; es decir, todas aquellas características individuales con las que el alumno se enfrenta y responde a las tareas escolares. El aprendizaje tiene un componente tanto cognitivo como emocional, y por ello es necesario saber **su propia perspectiva ante el aprendizaje**: el sentido que da a lo que se le enseña, su manera de afrontar y responder a los contenidos y tareas escolares, sus preferencias y motivaciones...

*Al conjunto de aspectos que conforman la manera de aprender de un alumno podría denominarse **estilo de aprendizaje***.*

Tener información sobre estos aspectos ayudará a mantener, modificar o incorporar las condiciones educativas más favorables para que se produzcan aprendizajes significativos.

¿Qué se necesita saber?

A continuación vamos a analizar brevemente las dimensiones del estilo de aprendizaje y la motivación para aprender que resultan más significativas en los alumnos con necesidades educativas especiales:

— **En qué condiciones físicoambientales (sonido, luz, temperatura y ubicación del alumno dentro del aula) trabaja con mayor comodidad.**

En el caso de alumnos con déficit sensorial, esta variable será muy importante porque permitirá ubicar a los alumnos de manera que perciban el máximo de información con las menores distorsiones posibles.

Para cualquier alumno con necesidades educativas especiales esta información ayudará a tomar las decisiones de ubicación en el aula que favorezcan los desplazamientos, el acceso con autonomía a los materiales y la participación activa.

— **Cuáles son sus respuestas y sus preferencias ante diferentes agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual...) para realizar las tareas escolares.**

Por ejemplo, es importante conocer si un alumno se siente más cómodo solo o requiere el trabajo en pequeño grupo para comenzar la interacción con algunos de sus compañeros, o para trabajar ayudado y apoyado por dos o tres compañeros, hasta que pueda producirse la generalización con el resto del aula.

— **En qué áreas, con qué contenidos y en qué tipo de actividades está más interesado, se siente más cómodo, tiene más seguridad...**

Es importante apoyarse en las áreas y actividades que le interesan más, en los puntos "fuertes" del alumno, por el valor de motivación y refuerzo que en sí mismas pueden tener en su proceso de aprendizaje.

* Para mayor información sobre el estilo de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales puede acudir a los documentos de la Serie Formación editados por el Centro de Desarrollo Curricular (M. E. C.) (véase bibliografía).

— **Cuál es su nivel de atención (en qué momentos del día está más atento, de qué manera podemos captar mejor su atención, cuánto tiempo seguido puede centrarse en una actividad...).**

Esta variable permitirá, por ejemplo, valorar las dificultades de un alumno para identificar el estímulo más relevante entre varios estímulos, o si el grado de fatiga está influyendo en sus niveles de atención.

En el caso concreto de los alumnos sordos, “la fatiga” es un componente muy importante, ya que al recibir cualquier información tienen que controlar simultáneamente el ambiente (aspecto que en el caso de los oyentes se controla a través del oído) de forma visual, por lo que han de interrumpir constantemente su foco de atención.

— **Las estrategias que emplea para la resolución de las tareas: reflexivo/impulsivo, recursos que utiliza, tipo de errores más frecuentes, ritmo de aprendizaje...**

Es especialmente importante analizar las diferentes respuestas que utiliza el alumno en la resolución de las tareas: si es capaz de utilizar distintas estrategias de resolución o si, por el contrario, siempre son del mismo tipo (apenas analiza previamente lo que tiene que hacer, se aproxima progresivamente por tanteo a las soluciones, resuelve por ensayo error...).

El tipo de estrategias que utiliza un alumno para resolver las tareas tiene mucho que ver con su historia de aprendizaje (cómo se le ha enseñado). Un estilo de enseñanza que estimula respuestas rápidas y que censura la lentitud y los errores puede llevar a desarrollar estilos impulsivos basados en la poca reflexión en contraposición a un estilo que fomenta la planificación y valora el error como fuente de conocimiento.

— **Qué tipo de refuerzos le resultan más positivos: a qué tipo de refuerzo responde, si valora su propio esfuerzo, si se siente satisfecho ante sus trabajos...**

Esta dimensión es especialmente relevante para los alumnos con retraso mental o con mayores dificultades de aprendizaje. Con frecuencia encontramos que estos alumnos tienen poco éxito en las tareas y necesitan comprobar que sus realizaciones se valoran y aprueban, y, lo que es más importante, deben aprender a valorar su propio esfuerzo y el resultado de éste.

La motivación para aprender puede considerarse una dimensión más del estilo de aprendizaje, aunque merece un espacio aparte por su mayor relevancia en los alumnos con necesidades educativas especiales y por la propia complejidad que encierra su evaluación.

Existen interacciones potencialmente importantes entre las características del alumno y los métodos de enseñanza y es sobradamente sabido que una de las condiciones básicas del aprendizaje es crear una actitud favorable para aprender; una motivación (capacidad de atraer y de mover) que consiga que el alumno desarrolle su curiosidad y deseo ante los aprendizajes, para que afronte positivamente los contenidos y las tareas escolares.

Es de suma importancia saber qué tareas le motivan más, qué metas persiguen y qué tipo de “atribuciones” hacen ante los éxitos y los fracasos escolares

(Weiner, 1984; Kozéki, 1985; Montero, 1987). Conviene no olvidar en estos análisis **qué niveles de dificultad de las tareas** condicionan especialmente la motivación del alumno, teniendo en cuenta si:

- Las tareas le provocan un reto interesante, es decir tienen en cuenta los conocimientos previos del alumno y, por tanto, se sitúan en la distancia óptima entre lo que ya sabe y lo que tiene que aprender.
- Las tareas están alejadas de las posibilidades actuales del alumno (comete muchos errores que no supera con ayudas), provocándole una continua frustración y desmotivación.
- Las tareas son repetitivas, ya que el alumno se ha enfrentado anteriormente a ellas y no encuentra ninguna dificultad a superar.

Ante una determinada tarea los alumnos dan explicaciones muy diferentes a los resultados obtenidos: “Me ha salido bien porque soy muy listo”, “El profe me tiene manía”, “Siempre me sale mal”, “Lo he hecho bien porque me he esforzado mucho”... son algunas de las explicaciones frecuentes.

Cuando un alumno realiza con éxito las tareas y la valoración que recibe se relaciona principalmente con su habilidad o inteligencia, sin duda se sentirá orgulloso y motivado para seguir aprendiendo. Pero... ¿qué pasa cuando un alumno fracasa frecuentemente? Posiblemente ocurra que además de encontrarse mal y considerarse poco inteligente, se sentirá poco motivado para aprender. Es importante valorar en los alumnos no sólo su habilidad, sino también, y más importante, “el esfuerzo que realizan en cada tarea”, que a diferencia de la inteligencia se vive como algo controlable: “Esta vez me ha salido mal, pero puedo mejorar si me esfuerzo.” Esto influirá progresivamente en el alumno, ayudándole a construir un esquema positivo de su propia competencia frente a los aprendizajes.

Los **procedimientos e instrumentos para evaluar el estilo de aprendizaje y la motivación para aprender** deben aportar tanto información descriptiva (qué estrategias pone en marcha, qué le refuerza más...) como explicativa (por qué presta más atención en este tipo de actividad, por qué piensa que comete errores...). Con lo cual es necesario combinar la **observación** (sistemizada o no sistemizada) en las actividades de enseñanza-aprendizaje con otros procedimientos complementarios que expliquen los acontecimientos que estamos observando: **entrevistas “diálogos” con los alumnos y sus familias, diarios de clase, cuestionarios abiertos, cuestionarios de autoconcepto, guías de reflexión, etc.**

Información del entorno del alumno

Son varios los contextos que configuran el entorno en el que está inmerso el alumno y que, en consecuencia, condicionan su desarrollo. Pero es necesario delimitar el campo de actuación docente y no olvidar que el contexto escolar, a diferencia de los otros, promueve de forma intencional y planificada este desarrollo y que es en ese contexto donde los factores que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje de un determinado alumno pueden someterse a análisis y ser o no modificados.

Además es un hecho que, en nuestras escuelas, la evaluación pormenorizada del propio centro, de las aulas, del contexto escolar en suma, no goza de una tradición suficiente. Estas razones nos llevan a hacer un especial hincapié en estos factores del contexto educativo que, como hemos apuntado en diversas ocasiones, condicionan en gran medida los aprendizajes de los alumnos y tienen una incidencia directa en las necesidades educativas especiales de algunos de ellos.

Contexto escolar

Es cierto que, de manera intuitiva, la mayoría del profesorado no deja de evaluar determinados aspectos del contexto que influyen en los aprendizajes. Convertir esta evaluación en una labor reflexiva y sistemática es una tarea indispensable para obtener una información ordenada que permita tomar decisiones sobre posibles modificaciones y cambios en ese contexto, para facilitar una respuesta más adecuada a los alumnos.

Realizar esta evaluación no es algo sencillo: muy al contrario, es un proceso complejo por la cantidad de factores a evaluar y la falta de práctica en esta tarea. Hay que tener en cuenta que todo puede ser objeto de evaluación, pero no todo puede ser evaluado por el profesorado. **La información más útil** será aquella que pueda manejar e integrar en las decisiones que toma constantemente, es decir, **la que queda bajo su control**.

Dentro del contexto escolar pueden diferenciarse dos niveles:

— **Contexto próximo: aula**

La evaluación del contexto del aula tiene especial relevancia por constituir el entorno más inmediato y directo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Por ello, es conveniente centrar los esfuerzos en analizar las dimensiones que configuran este contexto, determinando qué factores favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje del alumno.

Las dimensiones fundamentales que es conveniente analizar se refieren tanto a la planificación educativa como a la práctica que de ella se deriva y al propio pensamiento del profesor que la sustenta. Estas dimensiones estrechamente relacionadas configuran lo que podría llamarse **el estilo de enseñanza de cada profesor, es decir, la forma peculiar de elaborar el programa, llevarlo a la práctica, organizar la clase y relacionarse con los alumnos y alumnas**.

Las distintas investigaciones no avalan que exista un estilo mejor que otro, pero sí parecen concluir que son más eficaces aquellos estilos de enseñanza que tienen en cuenta **la actividad constructiva del alumno como elemento mediador entre la influencia educativa del profesorado y los resultados del aprendizaje**.

El mejor estilo de enseñanza sería el que se adecua tanto a los objetivos que se pretenden conseguir en cada momento como a las necesidades del alumno. La perspectiva que aquí se adopta no trata, por tanto, de juzgar de forma genérica si una metodología es mejor que otra o si se deben emplear unos materiales u otros; **la tarea consiste más bien en analizar si esa metodología, esas ayudas o esos materiales son pertinentes en relación con el alumno**.

En consecuencia, algunos de los indicadores más relevantes para realizar esta evaluación, organizados en dos grandes núcleos, pueden ser:

- **Adecuación de la programación a las características del alumno:** Algunas cuestiones podrían ser, por ejemplo: ¿Contemplan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación las características y necesidades especiales del alumno? ¿Las estrategias y las actividades del aula responden a su nivel de aprendizaje y participación? ¿Los materiales empleados en la clase se adecúan a sus posibilidades motrices? ¿La organización del espacio y mobiliario favorece la accesibilidad del alumno?
- **Aspectos interactivos en relación con el alumno:** ¿Qué tipo de relaciones se favorecen en el aula y cómo responde a ellas el alumno? ¿Cómo son las relaciones que establecen con él sus profesores y compañeros? ¿Cuáles son las concepciones, actitudes y expectativas del profesorado y compañeros ante el alumno y sus posibilidades de aprendizaje?

— *Contexto amplio: centro*

La actuación educativa que se pone en marcha en un aula no depende únicamente del profesor o profesora, sino también, y en gran medida, de las directrices marcadas para el centro en su conjunto.

En muchas ocasiones, las respuestas que se dan para compensar las dificultades de un alumno o alumna dependen de decisiones adoptadas por el equipo docente de la etapa. Ya se han señalado en el Capítulo 3 los posibles elementos a evaluar y las decisiones a tomar en todos los elementos que configuran la planificación educativa del centro.

Al igual que en el contexto del aula, las dimensiones fundamentales a analizar son, en último término, la adecuación al alumno de la planificación educativa (en este caso del Proyecto Educativo y Curricular de Etapa), su grado de desarrollo en la práctica y las concepciones del profesorado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y en concreto hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ya se han comentado anteriormente (Capítulos 3 y 4) y en otros documentos*, los procedimientos para evaluar el contexto escolar. Quisiéramos ahora resaltar de nuevo dos consideraciones:

En primer lugar, la necesidad de centrarse en aquellos aspectos que sean más relevantes para el alumno que se esté evaluando, empezando por los que sean más fácilmente evaluables y queden bajo control del profesorado.

En segundo lugar, que en buena medida esta evaluación es una autoevaluación sobre la práctica educativa; ahora bien, siempre resulta difícil distanciarse objetivamente de la propia forma de actuar y pensar, por ello puede ser muy conveniente tomarse cierto tiempo y contrastar las opiniones con otros profesionales. La propia dinámica escolar no facilita que las actuaciones cotidianas en el aula (acción) se puedan analizar al mismo tiempo (reflexión).

* M. E. C. (1991 a). *Experiencias de orientación en Educación Básica*. Madrid: M. E. C. (1991 b). *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Madrid: M. E. C.

Por ello, en todo proceso de reflexión resulta fundamental la aportación de otras personas (de otros profesores de áreas o de apoyo, del orientador del centro, de los miembros del equipo interdisciplinar). Desarrollar esta tarea, sólo será posible en un ambiente de cooperación profesional y confianza mutua, donde se pretende, no la crítica o descalificación, sino la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Contexto sociofamiliar

En el proceso de aprendizaje del alumno los miembros de su familia son figuras significativas que condicionan su desarrollo. Esto justifica sobradamente la necesidad de recoger información sobre aquellos aspectos más relevantes del contexto familiar y también del entorno social cercano, ya que pueden influir en dicho proceso y aportar información útil para la toma de decisiones curriculares.

Los **procedimientos e instrumentos** para recoger este tipo de información suelen ser cuestionarios, entrevistas y diálogos con la familia o incluso con el propio alumno guiadas con instrumentos comercializados o de elaboración propia (los equipos docentes, y sobre todo, los equipos interdisciplinares han elaborado materiales para esta tarea)*. Recordamos también que a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje se pueden obtener muchos datos que aportará el propio alumno.

La tarea más importante, después de recoger esta información, es determinar lo que está favoreciendo o dificultando el proceso de aprendizaje del alumno y posteriormente intentar, en colaboración con la familia, ajustar o modificar lo que sea necesario y posible, para ofrecerle la respuesta más adecuada.

Queremos destacar aquí que la información más útil, y por tanto relevante, será aquella sobre la que se puedan tomar decisiones educativas, y que nosotros hemos agrupado **en torno a tres grandes bloques:**

- **El alumno:** Su grado de autonomía en casa y en el barrio, hábitos de higiene, alimentación y vestido. El medio de comunicación que utiliza en casa. Su actitud personal y las interacciones que establece con los distintos miembros de la familia. Sus aficiones y preferencias...
- **La familia:** Los hábitos, rutinas y pautas de educación que se dan en la familia. Cuáles son las actitudes y las expectativas que tienen hacia su hijo o hija con dificultades. El conocimiento que tienen de las características específicas propias del déficit de éste. El grado de colaboración que se puede esperar entre la familia y la escuela. Cuáles son sus concepciones y expectativas en relación con el colegio...
- **El entorno social:** Con qué recursos cuenta la vivienda. En este bloque es muy importante considerar cada déficit; por ejemplo, cuando se trata de un problema de tipo motor, si las condiciones de acceso a la vivienda y dependencias comunitarias están adaptadas a sus posibilidades motoras.

* En la serie "Documentos y experiencias de los Equipos Psicopedagógicos" (Madrid: M. E. C.), se recogen distintos cuestionarios y modelos de entrevistas (véase bibliografía). También pueden encontrarse en M. E. C. (1991 b). *Recursos psicotécnicos y bibliográficos para Equipos Interdisciplinares*. Madrid: M. E. C.

Condiciones de autonomía, desplazamiento e inserción social que ofrece el barrio y el entorno próximo. Es muy importante contar con información acerca de los recursos existentes en la zona, como, por ejemplo, parques, centros deportivos o recreativos, asociaciones..., con vistas a planificar actividades extraescolares que favorezcan su integración social.

Los datos se analizarán siempre desde la perspectiva de considerar cómo están interfiriendo en el aprendizaje del alumno y cómo podrían favorecerlo. Este análisis ofrecerá pautas para poner en marcha programas de apoyo para el alumno a desarrollar en el ámbito familiar o bien actividades de información, formación o trabajo en colaboración con su familia*.



Determinación de las necesidades educativas especiales

El análisis de la información obtenida (del alumno y el contexto) debe servir para determinar en qué medida el contexto educativo se ajusta y responde a las características particulares del alumno y orientar hacia el tipo de modificaciones a realizar para mejorar sus condiciones de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, al analizar la información se obtienen datos ordenados en dos bloques separados: 1) Alumno: capacidades básicas, competencias curriculares en relación al grupo, estilo de aprendizaje, y 2) Entorno: aspectos que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, un proceso de evaluación individualizada de una alumna de once años, "Ana", que está en el segundo ciclo de la Educación Primaria, puede haber ofrecido los siguientes datos: tiene un bajo repertorio en comunicación y autonomía; trabaja bien con los materiales del aula, pero con escasa iniciativa; algo similar ocurre en su desenvolvimiento en el aula y centro y en la realización de tareas; las actividades del aula suelen partir de una presentación en grupo para realizar posteriormente trabajo individual; en esta dinámica, "Ana" no presta mucha atención y participa poco; se interesa bastante en tareas manipulativas, en las que suele pedir ayuda a los compañeros; suele pasar mucho tiempo ligada a una tarea sin completarla; está muy motivada cuando trabaja con la profesora de apoyo (dos horas semanales de forma individual); en casa tiene un comportamiento poco autónomo.

Proponer adaptaciones curriculares a partir de esta información tal y como se ha extraído puede tener el riesgo de tomar medidas excesivamente parciales, centradas en cada uno de estos aspectos detectados, pasando por alto que muchas de las dificultades que pueden encontrarse son debidas a una necesi-

* El tema seis: "La colaboración escuela-familia", del documento *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*, Serie Formación editada por el M. E. C. (1991 b) ofrece algunas pautas y procedimientos de colaboración que pueden promoverse desde la escuela.

dad más global de "Ana" en la que intervienen factores propios y factores del entorno.

Para evitar esta posible parcialización de las respuestas la estrategia que aquí se propone consiste en **traducir** todos esos datos obtenidos a **necesidades educativas**, antes de decidir las adaptaciones curriculares a realizar.

En realidad, y siguiendo con el ejemplo, todos esos datos sobre Ana constituyen "indicadores" de las que son sus necesidades especiales.

Algunas necesidades se refieren al desarrollo **de capacidades básicas ya adquiridas por los demás compañeros o derivadas de su propia problemática**.

Entre estas necesidades las hay de ámbito más general (afectan todas las áreas curriculares), como podría ser la necesidad de adquirir las habilidades y conocimientos que le permitan desenvolverse con autonomía en el aula, o la necesidad de desarrollar determinadas estrategias de aprendizaje: aumentar y mantener la atención, aprender a trabajar en grupo, etc.

Otras necesidades pueden estar relacionadas con áreas curriculares concretas: aumentar su competencia en el área de Lenguaje (mejorar la forma de estructurar las frases...), aprender contenidos del área de Conocimiento del Medio (procedimientos de observación y atención a manifestaciones, sucesos...).

Por otra parte, los datos obtenidos nos indican también **la necesidad de que se cumplan ciertos requerimientos en el entorno** para que Ana desarrolle esas capacidades. Así, por ejemplo, del análisis del contexto (pieza clave en la formulación de necesidades) se podría deducir que Ana requiere de situaciones grupales más estructuradas y dirigidas, para que aprenda a atender y trabajar en grupo; que estimulen y refuercen su lenguaje y las intenciones comunicativas y de relación social que se produzcan, etc.

En consecuencia, y teniendo en cuenta lo limitado de la información de este ejemplo, algunas de sus necesidades educativas especiales podrían ser:

- **Necesita desarrollar hábitos de autonomía personal e independencia tanto en la escuela como en su ambiente familiar:** procedimientos de regulación de su propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias y tareas escolares.
- **Necesita aprender contenidos de comunicación correspondientes al ciclo anterior:** referidos a las áreas de Lenguaje y Conocimiento del Medio.
- **Necesita realizar tareas concretas, cortas, y motivadoras.**
- **Necesita...**

La tarea de determinar las necesidades educativas especiales del alumno es, por tanto, la finalidad última de todo el proceso de evaluación considerado hasta ahora. Puede considerarse la síntesis definitiva de los resultados de la evaluación y el punto de partida imprescindible para la toma de decisiones sobre las respuestas necesarias.

Una vez determinadas las necesidades educativas especiales, se está en disposición —ahora ya sí— de proponer una serie de ajustes o modificaciones. Al

igual que sucede con las necesidades detectadas, también las adaptaciones propuestas podrán ser de carácter general, que afecten a todas las áreas curriculares (eliminación de un objetivo de etapa, introducción de un sistema de comunicación o de escritura, utilización de un material específico...), o centradas en un área curricular concreta (eliminación o introducción de un objetivo del área de Lenguaje, revisar el tipo de apoyo pedagógico que se ha determinado para esta área...).

Es importante señalar que **una misma necesidad puede dar lugar a varias adaptaciones**. Por ejemplo, la necesidad de desarrollar hábitos de autonomía e independencia personal puede dar lugar a adaptaciones tanto en objetivos y contenidos como en metodología y materiales. Los ajustes serán diferentes en función de las posibilidades de cambio que ofrezca el contexto, ya que hay muy diversas maneras de entender y responder a las necesidades de los alumnos.

Asimismo, **una adaptación curricular puede dar respuesta a varias necesidades**. Por ejemplo, la introducción para un alumno de un sistema complementario de comunicación puede resolver sus necesidades de adquisición de conocimientos en varias áreas curriculares y además necesidades de comunicación, autonomía e independencia personal.

Decisiones sobre las adaptaciones necesarias para compensar las n. e. e. de un alumno

Las decisiones que se tomen para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna, puestas de manifiesto a través de la evaluación, constituyen las *adaptaciones individuales* de los diversos elementos que configuran la práctica educativa.

Como se señaló en el Capítulo 1, según los elementos que se encuentren implicados en el proceso de adaptación, se puede hablar de:

- Adaptaciones **de acceso al currículo**.
- Adaptaciones **curriculares**.

Ambos tipos de adaptaciones deben tender a que los alumnos con necesidades educativas especiales alcancen las capacidades generales propias de cada etapa, de acuerdo con sus posibilidades. Por ello, la elaboración de un currículo adaptado para un alumno, aun cuando algunas adaptaciones resulten significativas, no debe renunciar a la consecución de los objetivos generales de etapa.

Además de estos dos tipos de adaptaciones, en las próximas páginas vamos a referirnos también a las decisiones de **diversificación curricular**, que en general pueden considerarse como una variante extrema de las adaptaciones curriculares, pero que merecen un tratamiento aparte.

Adaptaciones de acceso al currículo

Recuerda que las adaptaciones de acceso al currículo son *modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.*

Tal como se desprende de la propia definición, las adaptaciones de acceso pretenden en todo caso lograr que los alumnos con necesidades especiales desarrollen, en las mejores condiciones posibles, los aprendizajes que forman parte de su currículo individual, tanto los que comparten con sus compañeros como los que han sido fruto de una decisión individualizada.

No obstante, puede decirse que, más concretamente, estas adaptaciones se encaminan a:

- Crear las condiciones físicas —sonoridad, iluminación, accesibilidad— en los espacios y el mobiliario del centro para permitir su utilización por los alumnos con necesidades educativas especiales de la forma más autónoma posible.
- Conseguir que el alumno con necesidades educativas especiales alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas del centro (profesores de aula, de apoyo, compañeros etc.).

La importancia de estas adaptaciones viene dada principalmente porque:

- Hay ocasiones en las que modificar las condiciones de acceso al currículo evita realizar adaptaciones en los objetivos y los contenidos. Algunos alumnos con necesidades educativas especiales pueden necesitar únicamente este tipo de adaptaciones para cursar el currículo ordinario.
- Los alumnos que precisen adaptaciones en objetivos y contenidos pueden necesitar también modificaciones en los elementos de acceso, para que el currículo adaptado pueda desarrollarse con normalidad. Una programación rigurosa para un determinado alumno puede fracasar si no se adecúan también los medios que le permitan el acceso a la misma.

Algunos ejemplos de estas adaptaciones pueden ser*:

— **Ubicar al alumno o alumna en el lugar del aula en el que se compensen al máximo sus dificultades y en el que participe, lo más posible, en la dinámica del grupo.**

Esto puede significar, por ejemplo, situar a un alumno con dificultades de visión o audición a una determinada distancia de la pizarra o del profesor; ubicar

* Muchas sugerencias concretas sobre adaptaciones de materiales propuestas en los próximos epígrafes pueden encontrarse en M. E. C. (1991 c): *Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M. E. C.

a una alumna sorda en un extremo de la clase desde el que pueda ver a todos los compañeros, colocados en semicírculo o en "U"; asignar a un alumno que utiliza silla de ruedas un lugar desde el que pueda desplazarse sin dificultad por la clase, etc.

— Proporcionar al alumno el mobiliario específico que precise.

Aunque esta adaptación es más frecuente en los alumnos con deficiencia motora, puede ser necesaria para otros alumnos, por ejemplo, con deficiencia visual.

En esta categoría se incluyen, por ejemplo, mesas de altura regulable, para facilitar su utilización por alumnos en silla de ruedas o mesas con hendidura que faciliten la estabilidad a alumnos con dificultades en el control del tronco, sillas adaptadas, etc.

— Proporcionar al alumno o alumna con necesidades educativas especiales los equipamientos y recursos materiales específicos que precise.

Algunos alumnos necesitarán un equipamiento técnico específico para acceder al currículo y para compensar dificultades derivadas de determinados déficit. De la gama amplia de materiales pueden ser señalados como ejemplo:

- Materiales técnicos de audición, que pueden ser colectivos, como los equipos de frecuencia modulada, o individuales, como las prótesis auditivas*.
- Materiales para facilitar la lectoescritura en alumnos con deficiencia visual, como la máquina Perkins, que permite escribir textos mediante el sistema Braille, o como el Optacón, que mediante un lector óptico permite a estos alumnos leer textos escritos a través del tacto, etc**.

A estos equipamientos pueden añadirse otros recursos también específicos:

- Cuadernos de prelectura o regletas de preescritura en Braille, láminas de papel plastificado que marcan en relieve lo que se dibuja o escribe, "libros hablados" o grabaciones de textos leídos..., todo ello para alumnos con deficiencia visual.
- Tableros, tarjetas, pegatinas, etc., para la comunicación a través del Sistema BLISS o SPC para alumnos con deficiencia motora.
- Software educativo específico para determinadas deficiencias: programas de procesamiento de textos para usar con conmutadores, programas de comunicación que utilizan sistemas alternativos.

— Incorporar ayudas específicas para que el alumno o alumna con necesidades educativas especiales pueda utilizar los materiales del aula.

Ya no se trata de recursos específicos, sino de ayudas concretas que permitan a algunos alumnos utilizar y manejar, de forma autónoma, determinados materiales de uso común. Suele ser frecuente para alumnos con deficiencia motora.

* Guías 2, 4 y 5, publicadas por el M. E. C. (1988 b), (1988 d) y (1989 d).

** Puede ampliarse información en OCHAITA, E., y ROSA, A. (1988). *El niño ciego: desarrollo psicológico*. Madrid: M. E. C.

Estas ayudas pueden ser sencillas, como:

- El plastozote para sujetar los lápices, pinturas, etc.
- Los pivotes o asas de diferente grosor y tamaño para manipular materiales
- Los imanes para *puzzles*, lotos, construcciones, maquetas y todo tipo de material manipulativo.
- Las planchas de goma para que no se deslice el papel, etc.

Otras, más complejas, permiten el uso de ordenadores o máquinas de escribir, como:

- Carcasas superpuestas a los teclados, para que no se resbalen los dedos.
- Punteros o licornios para utilizar los teclados con movimientos de la cabeza.
- Programas especiales de ordenador para modificar el teclado, que permiten, por ejemplo, pulsar dos teclas simultáneamente o regular el tiempo de pulsación.
- Emuladores de teclado, que sustituyen el teclado de un ordenador por algún sistema que permita el acceso al mismo. Por ejemplo, teclado de conceptos, pantallas de contacto, emuladores de ratón, lápiz óptico, etc.
- Conmutadores que funcionan por contacto, por desplazamiento, por presión, succión o sople, deslizamientos, sonido, etc.
- Sintetizadores de voz que hacen posible que un ordenador lea en voz alta un texto escrito en el mismo.

— Adaptar los materiales escritos de uso común en el aula para que puedan ser utilizados por el alumno o alumna con necesidades educativas especiales.

Ya hemos visto, en el capítulo dedicado al aula, cómo este tipo de modificaciones tiene su verdadero sentido en la medida en que se consiga que la mayor parte de los materiales del aula puedan ser usados por todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales. Es decir, que, una vez hechas las modificaciones, todos los alumnos puedan utilizar el mismo material. Por ejemplo, en materiales como láminas, pósters, murales, diapositivas, películas, etc., pueden taparse ciertas partes para que el alumno se centre en un determinado aspecto, destacar una parte con colores, desglosarlo en imágenes que se vayan superponiendo, darles relieve con plastilina o materiales de diferente textura, etc.

Ahora bien, en algunos casos será preciso adecuar algunos materiales del aula para posibilitar un uso individual por parte del alumno con necesidades especiales. Un ejemplo claro son las adaptaciones en los materiales escritos.

En los materiales escritos pueden realizarse muchas modificaciones, desde las que afectan a la presentación o a la forma hasta las que implican una modificación en los contenidos. Ambas modificaciones pueden, en ocasiones, estar relacionadas.

En cuanto a la forma y presentación, en los materiales escritos pueden realizarse cambios en el tipo y tamaño de la letra, variaciones de color o grosor de las grafías, dejando más espacios entre líneas o párrafos, incorporando gráficos,

esquemas o dibujos que ayuden a la comprensión del texto. También puede variarse el tamaño del soporte escrito (libro, ficha, etc.), modificar la textura de la hojas, hacer hendiduras para facilitar su manipulación, etc.

Otro tipo de modificación formal puede ser la de complementar el texto escrito con elementos de otros lenguajes y sistemas de comunicación: por ejemplo, con símbolos del sistema BLISS o SPC para alumnos con deficiencia motora y problemas de comunicación, o del Lenguaje de Signos o Bimodal para alumnos sordos; con ilustraciones táctiles para alumnos ciegos, etc.*

En cuanto a las modificaciones del contenido, pueden considerarse:

- Modificaciones en las estructuras gramaticales y el vocabulario, adecuándolas al nivel del alumno: reemplazando algunos términos por sinónimos, explicando el significado entre paréntesis o con notas al pie, seccionando o reescribiendo frases demasiado largas o complejas...
- Ampliación de contenidos, generalmente a través de explicaciones adicionales, con preguntas de autorreflexión sobre el texto, con consignas complementarias de actividades, con referencias a otros textos o materiales, etc.
- Supresión de contenidos que no se ajusten a las posibilidades de comprensión del alumno. Es importante no suprimir contenidos que afecten a la comprensión global o idea principal del texto.

— **Facilitar, en las actividades habituales de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la utilización por parte del alumno o alumna que lo precise del sistema de comunicación más adecuado para compensar sus dificultades.**

Un medio esencial para posibilitar a determinados alumnos el acceso al currículo es facilitarles la utilización de medios o sistemas alternativos o aumentativos del lenguaje oral (Bimodal, BLISS, S. P. C., etc.) en las actividades habituales del aula. Bien es cierto que facilitar esta utilización no es sólo una adaptación de "acceso": antes será preciso que el alumno o alumna lo conozca y maneje con soltura (lo cual tiene implicaciones claras en su propuesta curricular, de objetivos y contenidos); que las personas que trabajan con el alumno (profesores y también compañeros) tengan una buena información sobre el mismo (lo que significa que habrán de tomarse algunas decisiones previas al respecto en los ámbitos de decisión de centro y aula), y también, como se ha señalado ya en diversas partes, que los objetivos que se persiguen con todos los alumnos incorporen referencias precisas a la utilización de estos sistemas.

En este momento, sin embargo, queremos aludir a la necesidad de que efectivamente el alumno o alumna utilice su sistema de comunicación en las diferentes situaciones que se dan en el aula, como un medio imprescindible para facilitar su participación real en las mismas; por ello, trabajar con un sistema de comunicación *distinto del oral no debe ser sólo un contenido "específico" de aprendizaje por parte del alumno, o una contingencia aceptada en un aula de apoyo o logopedia, o como mucho en actividades que desarrollen contenidos de lenguaje. En*

* Ver colección Cuentos M. E. C.; *Cuentos para ver y tocar* (1985). Madrid: M. E. C.

el área de Matemáticas, en el taller profesional, en el comedor o en una actividad fuera del centro es igualmente imprescindible que el alumno disponga de todos los recursos necesarios para comunicarse.

Adaptaciones curriculares

Recuerda que las adaptaciones curriculares son *el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.*

Para dar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales van a ser necesarias muchas modificaciones que por lo general no supondrán cambios **importantes** en la programación común y que, por tanto, pueden ser compartidas por otros alumnos.

Ahora bien, para los alumnos con necesidades educativas especiales será posible también realizar adaptaciones curriculares que se aparten **significativamente** del currículo ordinario, tal como quedó reflejado en el capítulo primero de esta guía.

En uno u otro caso las adaptaciones curriculares deberán tender a:

- Lograr la mayor participación posible de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo ordinario.
- Conseguir, en lo posible, que los alumnos con necesidades educativas especiales alcancen los objetivos de cada etapa educativa, a través de un currículo adecuado a sus características y necesidades específicas.

En esta noción general de adaptaciones curriculares pueden distinguirse, no obstante, dos grandes grupos:

- Las referidas al cómo enseñar y evaluar.
- Las referidas al qué y cuándo enseñar y evaluar.

Adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar

Son las modificaciones que se realizan en los agrupamientos de alumnos; los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación y las actividades programadas.

Algunos ejemplos de estas adaptaciones pueden ser:

— Situar al alumno con necesidades educativas especiales en los grupos en los que mejor pueda trabajar con sus compañeros.

Para ello deben aprovecharse las interacciones y ayudas que de forma espontánea se producen en todos los grupos. Pero, además, será necesario potenciar y desarrollar intencionalmente estas interacciones. Por ejemplo: dándole al alumno responsabilidades concretas dentro del grupo, consiguiendo que se valoren sus aportaciones, aprovechando las ayudas que los compañeros pueden brindarle (aclarando dudas, resolviendo y corrigiendo tareas en común, facilitándole el acceso a los materiales..., etc.).

— Introducir métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje específicas para el alumno con necesidades educativas especiales para trabajar determinados contenidos, sean específicos del alumno (Braille, sistemas de comunicación, habilidades sociales, etc.) o compartidos con el grupo de referencia.

La utilización de técnicas, estrategias o métodos distintos a los del grupo de referencia no implica que las actividades deban ser también diferentes. Es importante considerar que una misma actividad puede permitir incorporar distintas técnicas de trabajo. Por ejemplo, para un alumno con retraso mental, en el desarrollo de un contenido procedimental como es la realización de un plano, puede hacerse un análisis paso a paso de la tarea o bien hacer una demostración previa con el profesor u otro alumno como modelo. Para otro alumno con dificultades fonológicas puede trabajarse la lectoescritura con una orientación más sintética que para el resto de la clase, pero incorporándola a las actividades de lectoescritura comunes.

— Utilizar técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación distintos de los del grupo de referencia.

Por ejemplo, para alumnos con dificultades de expresión oral o escrita pueden utilizarse técnicas de dramatización para evaluar aprendizajes comunes a los de su grupo. Para otros alumnos, una actividad de evaluación oral (por ejemplo, narrar una historia) puede sustituirse por una prueba escrita o gráfica (redacción, cómic, póster) si sus dificultades son principalmente de expresión oral. Una actividad de evaluación de la competencia lectora que consista en una lectura en voz alta de un texto delante del profesor y los compañeros puede reemplazarse, para un alumno que se bloquee en este tipo de actividad, por una grabación en casete.

Lo importante, en todo caso, es distinguir el objetivo de la evaluación de las técnicas, actividades o instrumentos concretos que se emplean para llevarla a cabo.

— Incorporar, en las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación, el tipo de ayuda más adecuado para el alumno.

Como se ha visto en un apartado anterior, tanto la evaluación del nivel de competencia curricular como la del estilo de aprendizaje y motivación nos ofrecen informaciones sobre el tipo y grado de ayuda que el alumno precisa para enfrentarse a las tareas.

Las ayudas pueden ser de diverso tipo y están en función de las necesidades del alumno y de la actividad que se realiza. Por ejemplo, pueden ser:

- **Ayudas físicas:** guiar la mano para escribir, dibujar, etc.; sostener al alumno para efectuar un desplazamiento o hacer un ejercicio físico, etc.

- **Ayudas visuales:** ofrecer un modelo a seguir, presentarle información gráfica o escrita que complete las instrucciones o informaciones orales, etc.
- **Ayudas verbales:** instrucciones más sencillas, explicaciones, ánimos y refuerzos, preguntas sobre el desarrollo de la actividad, etc.

Es importante considerar que estas ayudas son tan necesarias en el desarrollo de las actividades de aprendizaje como en las actividades de evaluación: si un alumno precisa de refuerzos cuando lleva a cabo las tareas, si necesita ayudas para organizar su tiempo o su trabajo, si necesita la presencia de un profesor de apoyo que las proporcione de una manera sistemática, estas ayudas también va a necesitarlas, quizá incluso en mayor medida, en una situación de evaluación.

No obstante, hay que señalar también que la utilización de muchas de estas ayudas no tendrá que ser necesariamente permanente: la retirada planificada de las ayudas garantizará que el alumno vaya siendo progresivamente más autónomo en el desarrollo de sus aprendizajes.

— Introducir actividades individuales, bien alternativas o bien complementarias, para conseguir objetivos comunes al grupo de referencia.

Por ejemplo, para un alumno con dificultades en la generalización de aprendizaje puede ser necesario diseñar actividades para que utilice y aplique, en diferentes situaciones y contextos, conceptos, destrezas y normas trabajadas con su grupo de referencia.

Estas actividades podrían realizarse tanto dentro como fuera del aula, o incluso del centro. En ellas tienen un papel importante los profesionales de apoyo, trabajando de forma conjunta con los profesores de área. Muchas veces será imprescindible la colaboración de la familia. Si un alumno con deficiencia mental necesita algunas actividades complementarias para afianzar contenidos de cálculo numérico, estas actividades pueden llevarse a cabo dentro del aula, mientras los compañeros realizan otra actividad, en el aula de apoyo e incluso en el medio social y familiar (por ejemplo, encargándose de algunas compras, de presupuestos sencillos, etc.).

Lo importante es establecer una estructura de colaboración para que el alumno, a partir de un contenido común, saque el mayor partido posible con las actividades que sean necesarias.

— Introducir actividades individuales para el desarrollo de contenidos y objetivos específicos del alumno.

*También serán precisas algunas actividades individuales para desarrollar objetivos y contenidos específicos del alumno. Por ejemplo para trabajar, durante la etapa Secundaria Obligatoria, contenidos de Primaria referidos a la **elaboración e interpretación de planos y mapas sencillos**, pueden diseñarse algunas actividades individuales (o con un pequeño grupo de alumnos que compartan esta necesidad) innecesarias para su grupo de referencia.*

Es también evidente que serán precisas bastantes actividades individuales para desarrollar contenidos referidos a sistemas alternativos o aumentativos de comunicación oral o escrita.

No obstante, debe tenerse en cuenta que no todos los objetivos y contenidos introducidos individualmente han de desarrollarse a través de actividades individuales: por ejemplo, algunos objetivos y contenidos que se refieran a comunicación, autonomía, inserción en el grupo, aunque en un determinado momento fueran específicos del alumno, sólo podrán ser consolidados a través de actividades comunes.

— **Eliminar actividades en las que el alumno no se beneficie o no pueda tener una participación activa y real.**

Es importante reflexionar sobre el gran número de actividades que en el aula se programan para trabajar los contenidos. Para algunos alumnos con necesidades educativas especiales puede ser necesario, por diversas razones (porque hayan sido suprimidos objetivos y contenidos, por el tipo de ejecución que se exija en la actividad o porque se hayan introducido otras actividades individuales), decidir que no participen en algunas de las actividades comunes al grupo.

El criterio fundamental para que el alumno no participe en una actividad será el de que no le sirva para desarrollar alguno de los aprendizajes que se han considerado básicos para él.

Considerar este criterio hace que deba tenerse en cuenta siempre la "polivalencia" de las actividades, que implica que los alumnos pueden desarrollar aprendizajes diferentes en una situación común; es decir, que cada actividad que se programa no sirve para trabajar sólo un contenido o aspecto determinado, sino probablemente muchos y de índole muy diversa. Según esto, es posible que buena parte de las actividades que se programen en el aula tengan relación con alguno de los aprendizajes que cualquier alumno debe desarrollar y que resulte realmente difícil decidir su supresión.

Pero puede suceder que algunas actividades, aun teniendo relación con los objetivos y contenidos que tiene que trabajar, no permitan una participación real y efectiva del alumno o alumna con necesidades especiales.

Por ejemplo, para trabajar un contenido que compartan todos los alumnos del aula, como puede ser "**la población local**", pueden planificarse una serie de actividades diferentes; entre ellas, una puede ser la redacción de una monografía escrita. Para una alumna con graves dificultades de expresión escrita puede ser tal vez aconsejable sustituir esa actividad por otra que le resulte más provechosa, antes que hacerla participar como mera observadora.

Para conseguir una participación efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales en las actividades comunes y lograr, por tanto, que éstas les resulten beneficiosas pueden tenerse en cuenta, además de la adecuación de actividad al currículo del alumno, otros aspectos o criterios. Por ejemplo, puede pensarse que es importante para el alumno participar en actividades:

- Que le supongan un pequeño reto y respondan a sus intereses y motivaciones.
- En las que trabaje apoyado y ayudado por sus compañeros.
- En las que pueda trabajar de forma autónoma para afianzar y aplicar determinados aprendizajes.
- En las que se trabaje con una gran variedad de materiales.

- En las que pueda asumir una responsabilidad concreta, que resulte útil y enriquecedora para el grupo.

Adaptaciones en el qué y cuándo enseñar y evaluar

Recuerda que estas adaptaciones *son modificaciones individuales que se efectúan desde la programación común en objetivos, contenidos y criterios de evaluación para responder a las necesidades de cada alumno.*

Estas adaptaciones pueden consistir en:

— Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Por lo general, modificando el tipo y grado de consecución de los aprendizajes esperados o introduciendo elementos nuevos referidos a la ejecución no contemplados en el objetivo para todos los alumnos.

Ya se ha apuntado en otras partes, sin embargo, que las adecuaciones de objetivos y de los correspondientes criterios de evaluación tienen sobre todo sentido en los ámbitos más amplios (proyecto curricular de etapa y programaciones de aula), y resultan un medio idóneo para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales compartan los objetivos comunes al resto de los alumnos.

Si esta adecuación no se ha producido en el proyecto curricular de la etapa o la programación del aula, será una decisión necesaria en el proceso de adaptación individual. La adecuación de los objetivos comportará, por lo general, una adecuación similar en algunos contenidos y en los criterios de evaluación correspondientes

— Dar prioridad a determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Para algunos alumnos y alumnas con necesidades especiales puede ser preciso considerar como prioritarios algunos objetivos y contenidos que forman parte del currículo de referencia y, en consecuencia, los criterios de evaluación que los contemplan. Por ejemplo, para un alumno con deficiencia auditiva pueden considerarse prioritarios, durante toda la Educación Primaria, los aprendizajes relacionados con la lectoescritura, y en especial los referidos a la comprensión del texto, dada la importancia que para estos alumnos tiene el acceder a la información a través de la lectura y dada también la dificultad que este contenido puede presentar.

Dar prioridad no siempre significa renunciar a otros objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo. El trabajo globalizado en todas las áreas y el apoyo individualizado dentro o fuera del aula pueden reforzar de manera constante el acceso a determinados aprendizajes sin que ello signifique abandonar otros (temporal o definitivamente).

En ocasiones, en cambio, dar prioridad a algunos aprendizajes sí puede comportar la renuncia a otros objetivos y contenidos del currículo, de forma temporal o permanente.

— Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.

Esta adaptación implica que el alumno o alumna con necesidades educativas especiales pueda alcanzar algunos de los objetivos comunes en un momento distinto al del resto del grupo. Generalmente este cambio implica conceder más tiempo al alumno para alcanzar el objetivo.

Por ejemplo, si en el área de Lengua Extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria se pretende que los alumnos, al finalizar el primer ciclo, sean capaces de *“escribir mensajes sencillos, breves y de utilidad en la vida cotidiana (formularios, encuestas, cartas de invitación, de felicitación, etc.)”*, para algunos alumnos o alumnas puede ser necesario trasladar al curso o al ciclo siguiente la consecución del objetivo, sin renunciar a él en absoluto.

Esta adaptación implica que el alumno trabajará durante el ciclo todos los contenidos relacionados con ese objetivo, participando en lo posible de las actividades que en torno a ellos se diseñen en el aula, pero que continuará realizando este trabajo en el curso o ciclo siguiente, al término del cual es cuando deberá valorarse si el objetivo ha sido conseguido, a través de los criterios de evaluación correspondientes.

Otra adaptación posible puede consistir en mantener para el alumno determinados objetivos y contenidos del ciclo donde está ubicado y, sin embargo, considerarlos como criterio de evaluación en un tiempo distinto del previsto para su grupo de referencia, es decir cambiar sólo la temporalización de algún criterio de evaluación al curso o ciclo siguiente.

— Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

La introducción de cualquier elemento es una posibilidad contemplada en el propio desarrollo del currículo. Lo más usual es que un alumno con necesidades educativas especiales precise, en un momento determinado, trabajar contenidos y objetivos que no están contemplados en el currículo de referencia, bien porque no forman parte del currículo oficial ni en el desarrollo que el centro haya hecho o bien porque pertenecen a otra etapa educativa.

Por ejemplo, se pueden introducir contenidos u objetivos para un alumno referidos a rehabilitación motora (movilidad, orientación), visual (percepción, discriminación visual...) o auditiva (discriminación auditiva, cuidado y manejo de prótesis, etc). También se pueden introducir contenidos y objetivos de conocimiento del propio cuerpo o de motricidad fina de las manos, propios de la Educación Infantil, para un alumno de Primaria.

La introducción de objetivos y contenidos en el currículo individual de un alumno comportará, en todo caso, la introducción de criterios de evaluación que permitan comprobar el grado de consecución de los mismos.

La introducción de objetivos, contenidos y criterios de evaluación tampoco comporta, en todos los casos, una renuncia al trabajo de otros objetivos, contenidos o criterios de evaluación que formen parte del currículo oficial de la etapa en la que el alumno se encuentra. Si bien es cierto que si un alumno o alumna

debe trabajar en un momento determinado un buen número de contenidos distintos de los del grupo de referencia, es probable que, en consecuencia, deba renunciar a compartir otros con el grupo: bien por una imposibilidad obvia de abarcar todos los objetivos y contenidos (los compartidos y los que se han introducido en su currículo individual), o bien, lo que es frecuente, porque los contenidos y objetivos que se introducen sean previos para el desarrollo de otros aprendizajes propios de la etapa en la que el alumno se encuentra.

— Eliminar contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

Algunos alumnos con necesidades educativas especiales no van a poder desarrollar todos los objetivos y contenidos previstos para su grupo de referencia. Como ya hemos visto, la inclusión de otros objetivos y contenidos, con la consiguiente incorporación de actividades para desarrollarlos, o la existencia de objetivos y contenidos prioritarios pueden hacer necesaria la eliminación de algunos objetivos y contenidos y de los correspondientes criterios de evaluación.

Por eliminación vamos a entender la supresión de objetivos y contenidos para toda la etapa. Si la eliminación afectara a un ciclo (el alumno o alumna trabaja determinados contenidos en el ciclo siguiente), no consideraremos que se produce una eliminación, sino un cambio en la temporalización.

Ante la necesidad de eliminar determinados objetivos y contenidos debe tenerse siempre en cuenta el peso relativo que éstos tienen dentro del currículo (incluso en los elementos que son prescriptivos en el Currículo Oficial). Es evidente que algunos contenidos pueden considerarse más básicos o fundamentales que otros, principalmente porque son éstos los que posibilitan posteriores aprendizajes (tal como señalábamos en el Capítulo 1). Siempre que ello sea posible, debería tenderse a renunciar a aquellos objetivos y contenidos menos fundamentales a lo largo de los sucesivos ciclos y etapas educativas.

A pesar de esta reflexión, siempre necesaria, es evidente que para muchos alumnos con necesidades educativas especiales será preciso renunciar, en las sucesivas etapas, a algunos objetivos y contenidos considerados básicos. Esta renuncia ha de estar basada, en todo caso, en la rigurosa evaluación no sólo de sus competencias curriculares, sino de todos los aspectos que están incidiendo en sus aprendizajes.

Por ejemplo, una valoración de las competencias del alumno o alumna puede hacernos pensar en la necesidad de eliminar incluso un área completa del currículo. Esta decisión, que estaría justificada atendiendo sólo a las dificultades del alumno para afrontar los aprendizajes del área, puede no ser correcta si además consideramos otros aspectos, como:

- El interés y la motivación que para el alumno pueden tener determinados contenidos del área. La motivación supera, en muchos casos, a las dificultades del alumno para acceder a los contenidos.
- Las posibilidades de interacción con los otros alumnos que el área le ofrece.
- Las posibilidades que brinda el área en cuanto a inserción socio-laboral.
- La importancia de los contenidos del área (por ejemplo, del ámbito lingüístico) para el acceso a otros aprendizajes.

En el siguiente esquema se ofrece un resumen de las adaptaciones curriculares consideradas en este apartado:

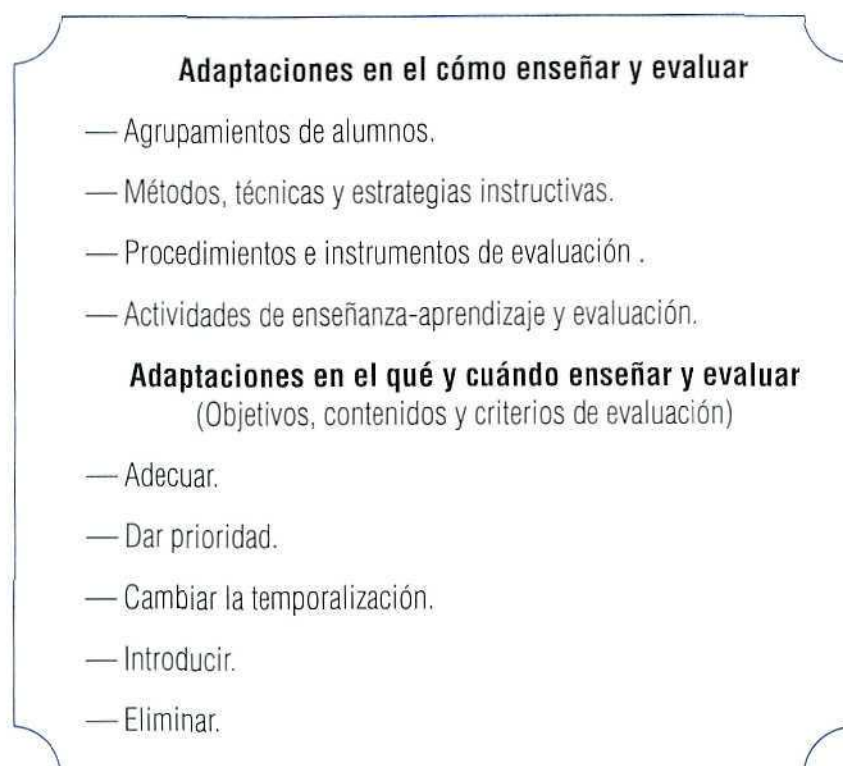


Figura 6. Tipos de adaptación curricular

Diversificación curricular

El concepto de diversificación se plantea en la LOGSE en dos ámbitos diferenciados (artículos 23 y 37), en primer lugar en el ámbito de la Educación Especial y en segundo lugar en el de la Educación Secundaria Obligatoria. Aunque su concreción es semejante en ambos casos —la posibilidad de que determinados alumnos puedan no cursar áreas curriculares enteras—, y el proceso que conduce a ella también (evaluación psicopedagógica rigurosa, compartida por profesorado y especialistas de orientación, oída la familia y visto bueno de la Inspección educativa), **su finalidad es bien distinta en un caso que en otro.**

En el ámbito de la Educación Especial debe entenderse como una adaptación curricular extrema, para el caso de los alumnos con mayores y más graves dificultades para aprender, asociadas a déficit graves y permanentes y para quienes algunas áreas curriculares, sobre todo en la etapa de Secundaria Obligatoria, pero también antes, pueden tener menor valor funcional. No tener que cursar tales áreas, obligatorias según la legislación, facilita concentrarse en aquellas otras que configuren un currículo relevante y funcional para las necesidades de tales alumnos.

En el ámbito de la Educación Secundaria se trata de una medida que permite que determinados alumnos, que a los dieciséis años no hayan alcanzado los objetivos de la etapa Secundaria (en general por una historia de aprendizaje desajustada), y a través de un **Programa Diversificado**, puedan aspirar, no obstante, a la consecución de los objetivos generales de la etapa.

El Currículo Oficial de la etapa Secundaria Obligatoria contempla, en su artículo 18, el procedimiento general para la realización de diversificaciones del currículo para estos alumnos (Real Decreto 1345/1991):

1. Para alumnos con más de dieciséis años podrán establecerse diversificaciones del currículo, previa evaluación psicopedagógica, oídos los alumnos y sus padres, y con el informe de la inspección educativa.
2. Las diversificaciones del currículo tendrán como objetivo que los alumnos adquieran las capacidades propias de la etapa. Para ese fin, el currículo diversificado incluirá, al menos, tres áreas del currículo básico e incorporará, en todo caso, elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico tecnológico.
3. El programa de diversificación curricular para un alumno deberá comportar una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados.

El procedimiento más concreto para la elaboración de estos **Programas Individualizados, los elementos fundamentales que pueden integrar y una orientación general para su puesta en marcha** se proporciona en el documento *Diversificación curricular* (M. E. C., 1992 h).

Obviamente, de esta posibilidad de diversificación curricular en la Educación Secundaria se pueden beneficiar también, en la misma medida que el resto, los alumnos con necesidades educativas especiales en ella escolarizados. Para muchos de ellos (sobre todo los que presenten sus mayores dificultades en el acceso al currículo por una deficiencia sensorial o motora) el objetivo de los programas de diversificación curricular y sus características principales pueden ser muy similares a los que se plantean para el resto de los alumnos.

Una descripción más pormenorizada de algunas características de los programas de diversificación curricular para los alumnos con necesidades educativas especiales puede encontrarse en el documento: *Alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria* (M. E. C., 1992 h).

Decisiones sobre la modalidad de apoyo

Junto con las decisiones sobre adaptaciones curriculares y de acceso que precisa el alumno o alumna con necesidades educativas especiales, hay que determinar cuál va a ser la modalidad de apoyo más idónea para que estas adaptaciones puedan llevarse a cabo en las mejores condiciones. Esta decisión puede considerarse dentro de las adaptaciones del cómo enseñar; sin embargo, dada su entidad, hemos optado por darle un tratamiento aparte.

La presencia de determinados especialistas (profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta...) constituye un elemento fundamental para que los alumnos accedan a determinados contenidos de enseñanza-aprendizaje y puedan integrarse en muchas de las actividades del aula.

La modalidad de apoyo implica decidir sobre los siguientes aspectos:

- Áreas en las que es prioritario que el alumno reciba apoyo.
- Qué apoyos son más idóneos para trabajar los aspectos que se han decidido en el apartado anterior.
- En qué situación se van a trabajar: dentro o fuera del aula, en grupo o individualmente, apoyo previo durante o posterior a las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula para todos los alumnos.

— Establecer las funciones y tareas de los distintos profesionales, así como *los roles de cada uno en las distintas situaciones de aprendizaje del alumno*.

Determinar la modalidad de apoyo más idónea para un alumno con necesidades educativas especiales implica tener en cuenta una serie de premisas:

— **No existe un único modelo de apoyo válido para cualquier alumno y contexto de enseñanza-aprendizaje.**

La decisión del tipo de apoyo idóneo para responder a las necesidades educativas especiales va a estar condicionada por una serie de variables que pueden tener dimensiones diferentes según los casos:

- Tipo de necesidades educativas del alumno y áreas curriculares en las que es prioritario incidir.
- Metodología y organización general del aula.
- Actitudes y grado de entendimiento entre el profesorado (tutor y apoyos).

El peso de cada una de estas variables y la reflexión sobre las mismas va a definir la adecuación del tipo y modelo de apoyo individual.

— **Las decisiones sobre la modalidad de apoyo más adecuada para cada alumno deben ser compartidas por cuantos se hallen implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje.**

La opción de la modalidad de apoyo más idónea para cada alumno debe ser una **decisión compartida** por todos aquellos que van a intervenir, de alguna manera, en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta decisión tiene que conseguir el difícil equilibrio entre dar la respuesta más adecuada a sus distintas necesidades y proporcionarle una educación lo más normalizada posible.

Tomar las decisiones de forma conjunta entre varios profesionales conseguirá, por una parte, una mayor implicación de todos ellos en la respuesta a ese alumno o alumna con necesidades educativas especiales; permitirá también la existencia de unos criterios comunes para el trabajo diario y, por último, beneficiará al propio proceso de toma de decisiones. Por ejemplo, será más sencillo tomar la decisión de prestar apoyo dentro del aula cuando se ha llegado a la misma de forma conjunta que cuando sólo uno de los profesionales decide esta modalidad.

— **Las decisiones tienen que guardar una estrecha relación con los criterios generales definidos en el centro para la prestación de los apoyos.**

Respecto a la organización de los apoyos existen una serie de decisiones que son competencia del equipo docente en su conjunto, según veíamos en la primera parte de esta guía al hablar del Proyecto Curricular de Etapa, como son la designación de las diferentes funciones de los apoyos, el número de alumnos a atender, el tipo genérico de atención que precisan (directa o indirecta) y los criterios generales para decidir la modalidad de apoyo.

La modalidad de apoyo puede tener diferentes posibilidades, tal como veíamos al hablar del Proyecto Curricular de Etapa, en función del **número y características de los alumnos** a los que se atiende (individual y en grupo,

sólo alumnos con necesidades educativas especiales o agrupamiento mixto), del *lugar* (dentro o fuera del aula), del *momento* en el que se realice respecto a la actividad general del aula (apoyo previo, apoyo durante o posterior a la actividad) y del *número de horas de apoyo* que necesita cada alumno o alumna.

En función de los criterios anteriores se pueden realizar diferentes combinaciones que, por otro lado, no son excluyentes. Para un determinado alumno puede darse en algunos momentos apoyo individual fuera del aula y previa a una determinada actividad, y en otros momentos puede recibir el apoyo dentro del aula y en pequeño grupo.

Es importante plasmar en el documento de adaptaciones curriculares de cada alumno o alumna qué tipo o modalidad de apoyo es más adecuado en los diferentes contenidos o áreas curriculares, y dentro de cada área determinar qué aspectos de su desarrollo requieren mayor apoyo, llegando a concretar, si fuere necesario, en qué actividades.

Criterios de promoción

Al finalizar el proceso hay que determinar los criterios para que el alumno promocione de un ciclo a otro, o de una etapa educativa a la siguiente, y que deben partir de dos consideraciones fundamentales:

- Tener un carácter normalizador, es decir, que el alumno participe de los mismos principios educativos que rigen para sus compañeros, y que se habrán recogido en el Proyecto Curricular de la Etapa correspondiente (algunos de carácter general para todos los alumnos y otros de carácter más específico para los alumnos con necesidades educativas especiales)*, siempre que sean compatibles con su propuesta curricular adaptada.
- Tener en cuenta la promoción en el sentido de hacer partícipe al alumno de programaciones más compartidas, es decir, de acceder a situaciones escolares más normalizadas y con menores apoyos específicos.

Ateniéndose a lo establecido por la Administración Educativa, en el Proyecto Curricular de Etapa cada centro puede consensuar unos criterios generales de promoción para el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales, pero

* Este aspecto ya se ha desarrollado en el Capítulo 3, referido los alumnos con necesidades educativas especiales en el Proyecto Educativo y Curricular de Etapa.

la decisión de que un alumno promocione al ciclo siguiente o permanezca un año más en el mismo ciclo debe ser individualizada y estará en función de sus peculiaridades y de sus progresos en relación a las adaptaciones curriculares realizadas.

Aunque la decisión de promoción se toma al finalizar el proceso, es conveniente hacer una revisión de los criterios de promoción establecidos por si fuera necesario realizar algún ajuste individual. Ciertamente, los ajustes que se hagan con carácter individual pueden llevar a relacionar estrechamente su promoción al ciclo siguiente con la superación de los criterios de evaluación establecidos en su propuesta individual, pero esta correspondencia no puede ser mecánica. La no superación de los criterios de evaluación de ciclo indicará que el alumno no ha alcanzado las capacidades en el tipo y grado esperados, y, en consecuencia, será necesario revisar las medidas pedagógicas puestas en marcha en su propuesta individual de ciclo.

La promoción o la no promoción serán algunas de las posibles medidas a tomar con el alumno; esta última debe tomarse de forma excepcional, siempre y cuando se garantice que sus necesidades serán compensadas mejor y más fácilmente si permanece un año más en el mismo ciclo. Para tomar esta decisión habrá que valorar en profundidad las características del grupo-clase y del profesorado, el grado de integración del alumno en su grupo, el efecto emocional que esta decisión de repetición puede tener sobre él o ella y la actitud de la familia.

En conclusión, es importante tener en cuenta, en el momento de decidir la promoción de un alumno, tres aspectos específicos que guíen la toma de decisiones:

- En qué medida se va a tener en cuenta la superación de los **criterios de evaluación que se especifican en su propuesta curricular adaptada**. Considerando que puede ser importante dar prioridad a aquellos que se relacionen con competencias que favorezcan el acceso del alumno a situaciones educativas más normalizadas: comunicación, autonomía e independencia, hábitos de trabajo en grupo, etc.
- En qué medida se va a valorar su **permanencia con el grupo de compañeros**. Aquí toma todo su sentido tanto el que promocione con el ciclo como el que pase a estar un mayor número de horas en grupo recibiendo ayuda del profesorado de apoyo, bien dentro del aula, bien fuera en pequeño grupo.
- **Quiénes serán los responsables de la decisión**. Resulta obvio que debieran ser los mismos que asumen el proceso de respuesta individual, es decir, que la decisión se hará por consenso de los diferentes profesionales implicados en el proceso de adaptación curricular.

La responsabilidad en esta decisión de promoción tendrá un carácter más específico en caso de plantearse al final de la etapa, pues habrá que decidir la conveniencia de permanecer un año más en la etapa con vistas a que el alumno consiga los objetivos de ésta.

Implicación de los ajustes individuales en la programación y Proyecto Curricular de Etapa

Aunque este aspecto aparezca en último lugar, no es, ni mucho menos, la última decisión a tomar en el proceso de adaptaciones curriculares. Por el contrario, a la vez que se deciden las adaptaciones curriculares y/o de acceso, es preciso ir analizando qué implicaciones tienen dichas adaptaciones en los planteamientos educativos ordinarios del aula y/o centro, plasmados en la Programación y Proyecto Curricular de Etapa, respectivamente. En este punto es importante recordar la estrategia de abajo-arriba en el proceso de desarrollo curricular, explicada en el Capítulo 2 de la primera parte de este documento.

Las implicaciones pueden presentar dos matices distintos:

- **Incorporar los ajustes determinados para un alumno o alumna en los planteamientos curriculares o acción educativa a seguir con todos los alumnos del aula, ciclo o etapa.** Por ejemplo, si para un alumno con retraso mental se ha decidido incorporar la mediación de un igual para determinados aprendizajes, se puede decidir que el aprendizaje por parejas o enseñanza tutorada de un alumno a otro sea una estrategia a utilizar en el aula con todos los alumnos para determinadas actividades de enseñanza-aprendizaje, si ésta no fuese una práctica

habitual en el aula. Esta decisión implica que deja de ser sólo un ajuste individual, para convertirse en un planteamiento curricular común.

- **Determinar las condiciones a tener en cuenta en el aula y/o centro para favorecer el desarrollo de las adaptaciones individualizadas.** En ocasiones, necesariamente se tienen que contemplar una serie de condiciones en el centro y/o aula para que las adaptaciones curriculares se puedan llevar a la práctica. Si para una alumna se decide, por ejemplo, dar prioridad a capacidades relacionadas con la autonomía y orientación en el entorno, sería muy facilitador para ella que en el centro se colocaran carteles orientativos ajustados a sus necesidades.

Puede ser oportuno que en el documento individual de adaptaciones curriculares que el alumno con necesidades educativas especiales debe tener se reflejen por escrito las implicaciones que las decisiones adoptadas para el alumno pueden tener en la Programación y/o el Proyecto Curricular de Etapa. En lo que se refiere a este último aspecto, sería importante reflejar aquellas decisiones que realmente se vayan a llevar a cabo, ya sea a corto o medio plazo.

Criterios para la adaptación

El proceso de adaptación individual hasta ahora desarrollado ha de ser una estrategia global, muy flexible y dinámica, que tenga en cuenta algunos criterios básicos ya apuntados en otras partes de esta guía:

— **Partir siempre de una amplia evaluación del alumno y del contexto en el que lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

El carácter interactivo de las necesidades educativas especiales hace que conocer al alumno en profundidad, aunque sea imprescindible, no es suficiente para decidir los ajustes y las modificaciones necesarias para compensar sus carencias o dificultades.

— **Partir siempre del currículo ordinario.**

Aunque resulta evidente que el proceso de adaptación curricular puede llevarnos, en algunos casos, a realizar adaptaciones tan significativas que la propuesta curricular para un alumno difiera en gran medida de la del grupo de referencia, partir del currículo ordinario asegurará el esfuerzo por mantener, en lo posible, un proceso educativo normalizado.

— **Tender a que las adaptaciones aparten al alumno lo menos posible de los planteamientos comunes.**

Para ello habrá que atenerse a un cierto orden o secuencia en el proceso de adaptación que, sin ser rígido, asegure en todo momento una educación lo más normalizada posible para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Aunque conviene realizar algunas puntualizaciones, una idea sobre este orden posible ya se desprende de todo lo dicho hasta ahora. Es la siguiente:

1. Adaptaciones **de acceso al currículo**

Si algunos alumnos, sobre todo con dificultades sensoriales o motoras, pueden seguir los planteamientos curriculares ordinarios con unos medios de acceso adecuados a su dificultad, proporcionarles estos medios debe ser el primer objetivo a conseguir.

Ésta es la finalidad de las adaptaciones de acceso al currículo. No obstante, cabe distinguir, dentro de estas adaptaciones, las que se refieren a espacios y materiales que afectan a la comunicación, ya que estas últimas comportan, por lo general, un mayor esfuerzo de las personas implicadas en las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje (tanto profesores como alumnos), y además tienen repercusiones en la programación de objetivos y contenidos, por lo que difícilmente pueden considerarse una medida aislada que pueda ponerse directamente en marcha como paso previo a otras adaptaciones.

2. Adaptaciones en el **cómo enseñar y evaluar**

En el proceso de adaptación individual, además de facilitar las condiciones de acceso, es indispensable adecuar las estrategias y métodos de enseñanza a la forma particular que cada alumno tiene de aprender y de expresar el resultado de su aprendizaje. Los alumnos con necesidades educativas especiales precisan bastantes adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar para compartir lo más posible el currículo de sus compañeros.

Por ejemplo, una evaluación inadecuada puede hacernos pensar que algún alumno o alumna con necesidades especiales no ha alcanzado determinados objetivos y, como consecuencia, puede llevarnos a decidir, de forma inmediata, una adaptación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que no resultaría correcta.

Esta adaptación estaría basada en una apreciación inicial errónea. Por ello, antes de decidir otras adaptaciones que afecten al resto de elementos del currículo, especialmente a los objetivos y los contenidos, se deben efectuar cuantos cambios sean necesarios para asegurar que los alumnos con necesidades educativas especiales están siendo evaluados correctamente.

De igual manera, estos alumnos y alumnas podrán acceder a muchos de los objetivos y contenidos programados para su grupo si se desarrollan estrategias metodológicas o se programan actividades que se adecuan a sus necesidades específicas.

Todas estas adaptaciones, que forman parte sin duda del proceso de individualización de la enseñanza y que deben ser tenidas en cuenta para cualquier alumno, han de ser, sin embargo, un paso inexcusable en el proceso de respuesta a los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales.

3. Adaptaciones en el **qué y cuándo enseñar** y evaluar

Aunque se lleven a cabo adaptaciones de acceso al currículo o en el cómo enseñar y evaluar, la mayor parte de los alumnos con necesidades educativas especiales van a seguir teniendo dificultades para acceder a los contenidos y objetivos programados para su grupo de referencia. Por ello es necesario también adecuar en lo posible estos elementos del currículo.

Pero, tal como hemos visto, no todas las adaptaciones que se realizan en estos elementos resultan igual de significativas. Por ello hay que insistir en la idea de que las adaptaciones curriculares no significativas de objetivos, contenidos y criterios de evaluación van a resolver muchas de las dificultades que tienen los alumnos con necesidades especiales y que, por ese motivo, deberán ser siempre decisiones previas a las que implican una desviación significativa del currículo ordinario.

No se trata de no hacer adaptaciones significativas si ello es necesario, pero sí de evitar que, ante las necesidades educativas especiales de un alumno, las soluciones tiendan, de forma casi automática, a simplificar la tarea, eliminando objetivos, contenidos o criterios de evaluación sin un análisis riguroso previo sobre las posibilidades de llevar a cabo esos aprendizajes modificando muchos otros aspectos de la práctica docente.

Evitar, en lo posible, realizar adaptaciones significativas no implica, por otro lado, que para determinados alumnos sea absolutamente necesario realizarla. En este sentido es importante resaltar que, dentro de las adaptaciones significativas, la que más aleja a los alumnos del currículo ordinario es la eliminación de Objetivos Generales de Etapa. Por ello es fundamental empezar eliminando contenidos, criterios de evaluación y Objetivos de área, que eviten la eliminación de Objetivos Generales de Etapa, aunque, en muchos casos, la eliminación de estos elementos implica directa o indirectamente la eliminación de algunos de los objetivos Generales de la Etapa.

Todas estas ideas sobre prioridades en la adaptación, que implican un cierto "orden" en el proceso, no deben entenderse de una forma rígida. Como puede verse, las adaptaciones individuales se encuentran muy relacionadas entre sí. Generalmente una adaptación nos lleva a la otra (introducir objetivos y contenidos o ampliar actividades puede llevarnos a eliminar; la necesidad de utilizar un código complementario de comunicación con un alumno —adaptación de acceso— supone introducción de objetivos y contenidos en su currículo) y, en ocasiones, dos adaptaciones pueden ser complementarias (adecuar o introducir y además dar prioridad).

— **Combinar los criterios de realidad y éxito.**

Es importante comenzar por aquellas adaptaciones que resulten más adecuadas a las posibilidades y condiciones de enseñanza-aprendizaje y que aseguren, a la vez, un cierto nivel de éxito.

Por ejemplo, para algunos alumnos puede ser más realista eliminar un área curricular de su currículo que intentar mantener algunos objetivos con adaptaciones muy significativas. Además, esta adaptación puede garantizar una mayor

posibilidad de éxito con el alumno al centrar la tarea en otros aspectos del currículo *más importantes o necesarios para él*.

Puede ser poco realista adaptar el currículo de un alumno sordo incorporando repetidas referencias a la utilización del lenguaje de signos en el centro, cuando ningún profesor o profesora del centro conoce este lenguaje.

Esto no significa que haya que renunciar, a priori, a ninguna adaptación curricular o de acceso por considerarla difícil, pero sí es aconsejable dar prioridad a aquellas que quedan más fácilmente bajo control, para obtener resultados positivos que vayan reforzando el proceso.

— **Reflejar las decisiones por escrito.**

Escribir las adaptaciones va a ser, en primer lugar, una forma de garantizar que se lleven a cabo, incluso cuando se produjeran cambios en el equipo docente. Además garantizará una mayor coherencia de todo el proceso: las adaptaciones no son decisiones aisladas o coyunturales, sino fruto de un riguroso conocimiento de las necesidades del alumno en el contexto de aprendizaje. Y, por último, permitirá guiar la evaluación y seguimiento continuos y la incorporación, sobre la marcha, de cuantas modificaciones o ajustes sean precisos.

Sobre los documentos en los que debe quedar reflejado el proceso de adaptación curricular nos ocupamos en el siguiente apartado.

Documento individual de adaptaciones curriculares

Todo programa educativo, ya sea de centro, de ciclo o de aula, debe ser recogido en un documento que oriente y guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilite la reflexión y revisión del mismo. Con este fin, del mismo modo que el profesorado de un centro elaborará los distintos *proyectos curriculares* y *programaciones* que marcarán las directrices de su práctica educativa en los distintos niveles, las adaptaciones curriculares individualizadas se recogerán en un **Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (D. I. A. C.)** en el que se reflejará la evaluación y las decisiones curriculares planificadas para el alumnado con necesidades educativas especiales.

El documento individual debe ser un complemento de la programación, y no un programa paralelo desligado de la misma. Su relación con la programación facilitará un análisis de las situaciones pedagógicas que se ofrecen al alumno. Así se puede tener en cada momento una visión particular, pero vinculada al grupo con el que desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita la revisión de los aspectos curriculares que comparte con sus compañeros, los que no puede compartir o comparte sólo parcialmente, los apoyos individuales y específicos que necesita y el período de tiempo para el que se fijan las adaptaciones.

Contar con este documento servirá, además, para tratar de garantizar el progresivo avance del

alumno, en la medida de lo posible, hacia situaciones curriculares más normalizadas y ámbitos escolares ordinarios. Así por ejemplo, si recibe atención individualizada fuera del aula durante seis horas semanales, habrá que replantearse, al menos cada dos años, la conveniencia de mantener este tipo de apoyo o bien su eliminación o reducción, en función de los previsibles cambios en algunas de sus necesidades.

Es importante recordar que en ningún momento este documento debe convertirse en algo estático, siendo necesaria su revisión y, en su caso, la reconsideración periódica de las decisiones allí reflejadas, sin olvidar el criterio del "tirón hacia arriba" que debe presidir todas las decisiones educativas.

El D. I. A. C. como complemento de la programación de aula será la concreción, ciclo a ciclo o año a año, de las previsiones y decisiones tomadas para un alumno concreto que orientará y guiará su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, algunos alumnos presentan también algunas necesidades que deberán ser tenidas en cuenta a lo largo de toda su escolaridad o bien durante toda una etapa. Éste es el caso de los alumnos ciegos, que necesitarán permanentemente el sistema Braille; algunos alumnos y alumnas con dificultades motoras, que requieren un sistema aumentativo de comunicación, o los alumnos con deficiencia auditiva, que van a necesitar un sistema complementario o el lenguaje de signos. Este tipo de necesidades también habrán de ser reflejadas en el documento, aunque, como hemos dicho anteriormente, no sean decisiones tomadas solamente para ese ciclo, sino más bien para toda la etapa o toda la escolaridad.

Ahora bien, **las propuestas del D. I. A. C.**, sean de ciclo o anuales, **tendrán que concretarse en la práctica diaria para poder llevarlas a cabo**, al igual que se programan unidades didácticas para un curso o ciclo para todos los alumnos de un aula. Dependerá del estilo de programación del profesorado y también del grado de significatividad de las adaptaciones realizadas para cada alumno la forma en que se reflejen estas consideraciones. Se podrán hacer **anotaciones bien en la misma unidad didáctica o bien en anexos que se irán adjuntando al D. I. A. C.**

A continuación señalamos los componentes que deben aparecer en cualquier D. I. A. C., sea cual fuere su formato:

Componentes del D. I. A. C.:

Datos relevantes para la toma de decisiones curriculares.

- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.
- Contexto.
 - Contexto escolar
 - Contexto sociofamiliar.

Necesidades educativas especiales en el contexto escolar.

Propuesta de adaptaciones.

- Adaptaciones generales de acceso al currículo.
- Adaptaciones curriculares.
 - Cómo enseñar-evaluar.
 - Qué enseñar-evaluar en las áreas curriculares que sea preciso.

Seguimiento.

Antes de pasar a analizar cada uno de los componentes del D. I. A. C., vamos a resaltar algunos aspectos previos que pueden ayudar a entender el sentido y alcance de este documento.

— **No es el dictamen o informe que realiza el equipo interdisciplinar del sector** para escolarizar a los alumnos, ni los que se realizan durante su escolarización.

— Es un **documento** que es preciso rellenar en la escuela por parte de aquellos que incidan en el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno, donde el miembro del equipo que atiende el centro será un responsable más.

— En este documento se pueden reflejar distintos aspectos de los informes de los equipos interdisciplinares que sean relevantes para la toma de decisiones de adaptación curricular, pero **en ningún momento el D. I. A. C. será un sustituto de estos informes.**

— Este documento recoge decisiones curriculares e información relevante para la toma de estas decisiones. **No pretende, por tanto, sustituir a un dossier personal de cada alumno o alumna**, que puede contener otras informaciones valiosas.

— La información que se recoge puede proceder de **fuentes diversas** (de dentro y fuera de la escuela) y puede haber sido obtenida con procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación también diferentes.

— Es importante, atendiendo al criterio de realidad, reflejar en el documento aquellas adaptaciones (especialmente en lo que se refiere a modificaciones en el contexto) que son viables y a las que se ha llegado a un compromiso claro y explícito para llevarlas a la práctica. Es decir, **reflejar decisiones firmes** y no hipótesis de trabajo o modificaciones deseables. Algunas de las decisiones de adaptación requerirán, sin embargo, más tiempo que otras para llevarlas a cabo.

— La utilización de este documento no debe ser rígida e inflexible. **Se trata de un documento abierto a posibles modificaciones, en función de distintas prácticas, concepciones y realidades.**

Los centros pueden elaborar sus propios protocolos o documentos para reflejar las adaptaciones curriculares individualizadas, siempre y cuando se contemplen los siguientes aspectos:

- Mantener los componentes anteriormente indicados para que el proceso de adaptación individual se desarrolle de una manera sistematizada y común en todos los centros que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.
- Tener presente que es un **documento curricular** y que, por tanto, debe incluir información relevante sobre la evaluación e intervención educativa de un alumno, y por ello debe responder a unas condiciones de accesibilidad, consulta y control semejantes a las de otros documentos curriculares.
- Reflejar decisiones reales y compartidas por todos aquellos que están implicados en el proceso.

— La responsabilidad de su elaboración ha de ser, en última instancia, de los profesores tutor y de apoyo, lo cual no significa que deban hacerlo de forma aislada, sino a través de un proceso de reflexión en el que deben tomar parte todas las

personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (Equipo Interdisciplinar, orientador del centro, logopeda, resto de profesores, etc.).

— Este documento se elaborará, preferentemente, con la **perspectiva de un ciclo completo**. No obstante, las decisiones que en él se reflejen servirán de guía constante para realizar adaptaciones más concretas en las unidades de programación de menor duración, como son las unidades didácticas.

A continuación vamos a comentar algunos aspectos importantes que deben reflejarse en cada uno de los componentes del D. I. A. C.

Datos relevantes para la toma de decisiones curriculares

La información que se debe recoger en este apartado corresponde a los datos importantes extraídos de la evaluación del alumno y del contexto.

Nivel de competencia curricular

En este apartado se reflejarán los resultados del proceso de evaluación curricular del alumno, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los objetivos y contenidos del continuo curricular del centro en aquellas áreas en las que presentan mayores dificultades.

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

En este apartado se reflejarán las características individuales con las que el alumno se enfrenta a las tareas, a los contenidos y a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como su motivación para aprender.

Puede resultar necesario realizar distinciones para las diferentes áreas curriculares, ya que tanto el estilo de aprendizaje como la motivación pueden presentar matices en cada una de ellas.

Contexto

Contexto escolar

Se trata de recoger la información más relevante extraída del análisis del contexto educativo desde la incidencia que tiene en el alumno. Se reflejarán, por tanto, aquellos que favorecen o dificultan su aprendizaje. Aquellos aspectos claramente favorables se tendrán en cuenta para seguir potenciándolos y los que dificultan para intentar modificarlos.

Algunos indicadores importantes pueden ser: materiales, espacios y tiempos, actividades de enseñanza-aprendizaje, criterios y procedimientos de evaluación, adecuación de objetivos y contenidos.

Contexto sociofamiliar

Se reflejarán sólo aquellas informaciones sobre la situación familiar y del contexto social que resulten indispensables para la organización de la respuesta educativa que se proporciona al alumno en la escuela o en colaboración con la familia.

Dependiendo de cada alumno, los aspectos relevantes variarán, pero en general los más frecuentes pueden ser: grado de autonomía en casa y en el barrio, tipo y grado de comunicación, juego y ocio, actitudes y expectativas ante su aprendizaje, grado de colaboración de la familia con la escuela, utilización de recursos sociocomunitarios...

Necesidades educativas especiales

En este apartado se formularán y enumerarán las necesidades educativas especiales del alumno puestas de manifiesto en el proceso de evaluación. Tengamos en cuenta que las necesidades constituyen el nexo entre el proceso de evaluación del alumno y la respuesta educativa que se le proporciona.

Se trata de categorizar, por tanto, la información obtenida en el proceso de evaluación, ya que varias dificultades pueden agruparse en una sola necesidad educativa.

Deben formularse haciendo siempre referencia a lo que el alumno necesita en este momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas necesidades deben referirse a capacidades a desarrollar por el alumno, a los grandes bloques de contenidos para el trabajo de estas capacidades y a los requisitos que debe reunir el entorno de enseñanza-aprendizaje, y pueden hacer referencia a un área curricular determinada o ser de carácter general.

Al formular las necesidades es importante tener en cuenta que una misma necesidad educativa puede ser satisfecha a través de varias adaptaciones curriculares y/o de acceso, y también que necesidades educativas distintas pueden ser satisfechas con una sola adaptación.

Propuesta de adaptaciones

Adaptaciones generales de acceso al currículo

Se reflejarán aquellas modificaciones que se vayan a adoptar para el alumno en los materiales, espacios y sistema de comunicación y que le va a facilitar el desarrollo del currículo.

Adaptaciones curriculares

Cómo enseñar y evaluar

Se reflejarán las adaptaciones que se vayan a realizar para el alumno referidas a agrupamientos, métodos, técnicas, actividades, estrategias de enseñanza/aprendizaje y evaluación, y que difieren de los planteamientos para su grupo de referencia.

Qué enseñar y evaluar en las áreas curriculares que sea preciso

Se reflejarán las modificaciones en objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se vayan a realizar para el alumno desde la programación prevista para su grupo de referencia.



Seguimiento

Dentro de este apartado se pueden reflejar aquellas decisiones que se vayan modificando a lo largo del ciclo o curso (dependiendo del período de vigencia de este documento).

Así, por ejemplo, se pueden recoger en este apartado aspectos como la evolución educativa del alumno, modificaciones sobre las decisiones curriculares adoptadas en un principio, cambios en la modalidad de apoyo, la colaboración que se vaya estableciendo con la familia, posibles decisiones sobre su promoción...

En el Anexo se ofrece un formato orientativo de D. I. A. C. que contiene los componentes señalados, aunque organizados con una determinada estructura, que consideramos puede ser de utilidad para sistematizar las informaciones y decisiones más relevantes para completar la respuesta educativa de un alumno.

Referencias bibliográficas

- ALEGRÍA, J., y LEYBAERT, J. (1987). *Adquisición de la lectura en el niño sordo*. Serie Documentos, 5. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ÁLVAREZ, A., y DEI RÍO, P. (1985). *Aproximación a un enfoque integrador para el análisis de la actividad escolar*, en: R. Porlan y P. Cañal. *Hacia un nuevo modelo didáctico*. III Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. (Escuela Universitaria de Magisterio, Sevilla, 1985).
- BLUMA, S. M.; SHEAERER, M. S.; FROHMEN, A. H., y HILLIARD, J. M. (1978). *Guía Portage de Educación Preescolar*. Wisconsin: Portage.
- BURNS, R. B. (1982). *Self-Concept. Development and Education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- CIDAD, E. (1986). *Modificación de conducta en el aula de integración escolar*. Madrid: UNED.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: LAIA.
- COLL, C., y GIMENO, J. (1987). *Reflexiones sobre un Marco Curricular para una Escuela Renovadora*. Serie Documentos, 3. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLL, C., y SOLÉ, I. (1990 a). *La interacción profesor / alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje*, en: Desarrollo Psicológico y Educación, C. COLL, J. L. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.), (Alianza Universidad, Madrid, 1990).
- COLL, C., y ROCHERA, M. J. (1990 b). *Estructuración y organización de la enseñanza: Las secuencias de aprendizaje*, en: Psicología del Desarrollo y Educación, A. MARCHESI, C. COLL, y J. L. PALACIOS (comps.), (Alianza Universidad, Madrid, 1990).
- DARDER, P., y LÓPEZ, J. A. (1985). *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona: Onda.
- ECHETA, G., y MARTÍN, E. (1990). *Interacción social y aprendizaje*, en: Psicología del Desarrollo y Educación, A. MARCHESI, C. COLL, y J. L. PALACIOS (comps.), (Alianza Universidad, Madrid, 1990).

- ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia. Temas de Educación.
- Equipo de Evaluación de la Integración (1989). *Cuestionario de aspectos curriculares e instruccionales y cuestionario de opiniones pedagógicas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- EVANS, P. (1989). *Organización del centro y desarrollo del currículum*, en: P. Evans y K. Wedell, *Adaptaciones curriculares y organización escolar*. Serie Documentos, 8. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- EVANS, P., y WEDELL, K. (1989). *Adaptaciones curriculares y organización escolar*. Serie Documentos, 8. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARSET, R. M. (1988). *Adaptaciones curriculares. Del fin hacia el principio: Una técnica alternativa para el desarrollo curricular*, en: Investigación en la Escuela, 5 (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 1988).
- GARRIDO, J. (1989). *Cómo programar en educación especial*. 3.ª Edición. Madrid: Escuela Española.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. (1988). *El currículum por talleres en un centro de integración*. Madrid: Editorial Popular - Ministerio de Educación y Ciencia.
- HEGARTY, S., y otros (1986). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata.
- HEGARTY, S., yy POCKLINGTON, K. (1989): *Programas de integración. Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Siglo XXI.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1983). *Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual* (6 vols.). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T. (1987): *La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal*, en: Revista de Educación, número extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- KOZEKI, B. (1985): *Motives and motivational styles in education*, en: New Directions in Educational Psychology - Learning and Teaching. N. J. ENTWISTLE (comp.), (Falmer Press, Lewes, 1985).
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P., y KARDIN, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1980). *Programas renovados de educación preescolar y ciclo inicial*. Vida Escolar, 208.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). *Programas renovados del ciclo medio*. Vida Escolar, 216 - 217.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Documentos y Experiencias de los Equipos Psicopedagógicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988 a). *La deficiencia auditiva*. Serie Guías 1. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1988 b). *Las prótesis auditivas*. Serie Guías 2. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988 c). *Entrenamiento auditivo*. Serie Guías 3. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988 d). *Equipos autónomos de simplificación por frecuencia modulada*. Serie Guías 4. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988 e). *La integración en el Ciclo Medio*. Serie Orientaciones Pedagógicas, 3. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988 f). *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*. Serie Documentos, 7. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 a). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Serie Formación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 b). *Introducción a la comunicación bimodal*. Serie Formación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 c). *Intervención educativa en autismo infantil*. Serie Formación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 d). *La amplificación en la deficiencia auditiva*. Serie Guías 5. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 e). *Caperucita Roja*. Serie Cuentos. Comunicación Bimodal. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 f). *Caperucita Roja*. Serie Cuentos. Comunicación Aumentativa / Alternativa (SPC). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 g). *Mi casa*. Serie Cuentos. Comunicación Bimodal. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 a). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 b). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 c). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I y II (2 vols.)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989 d). *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base (2 vols.)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990 a). *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990 b). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Serie Formación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990 c). *El Colegio*. Serie Cuentos. Comunicación Bimodal. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1990 d). *La Casita de Chocolate*. Serie Cuentos. Comunicación Bimodal. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990 e). *Evaluación del Programa de Integración. Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991 a). *Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Auditiva*. Serie Formación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991 b). *El Alumno con Retraso Mental*. Serie Formación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991 c). *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo Superior de E.G.B.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991 d). *Recursos Materiales para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991 e). *Recursos Psicotécnicos y Bibliográficos para Equipos Interdisciplinares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991 a). *Experiencias de orientación en Educación Básica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992 a). *Adaptaciones curriculares*, en: Materiales para la Reforma. Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992 b). *Individualización de la enseñanza*, en: Materiales para la Reforma. Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992 c). *Proyecto Curricular*, en: Materiales para la Reforma. Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992 d). *Orientaciones didácticas*, en: Materiales para la Reforma. Etapas de Educación Infantil y Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992 e). *Orientación y Tutoría*, en: Materiales para la Reforma. Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992 f). *Alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria*, en: Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992 g). *Optatividad*, en: Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992).

- Ministerio de Educación y Ciencia (1992 *h*). *Diversificación Curricular*, en: Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992).
- MONTERO, M. L. (1990). *Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica*, en: Desarrollo Psicológico y Educación, C. COLL, J. L. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.), (Alianza Universidad, Madrid, 1990).
- MOOS, R. H., y TRICKETT, E. J. (1984). *Escala de Clima Social en Centros Escolares*. Madrid. TEA.
- MORA ROCHE, J. (1989). *Memoria de investigación: Actitudes del profesorado y desarrollo de habilidades docentes en educación compensatoria y especial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- NISBERT, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OCHAITA, E., y ROSA, A. (1988). *El niño ciego: Desarrollo psicológico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PÉREZ JUSTE, R., y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Reino Unido. Department of Education and Science (1978). *Special Educational Needs (Warnock Report)*. Londres: HMSO.
- RUIZ, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica. Adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) para alumnos con necesidades educativas especiales* (Col. Educación y Futuro). Madrid: Cincel.
- SÁNCHEZ, A. (1991). *Aspectos médicos*, en: Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Auditiva. Serie Formación (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991).
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- TANN, C. S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primera*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Morata.
- WEDELL, K. (1980). *Early identification and compensatory interaction*, en: Treatment of Hyperactive Learning Disordered Children, R. M. Kinghts y D. J. Baker (eds.), (University Park Press, Baltimore, 1980).
- WEINER, B. (1984). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR