

Índice

Relación de autores	21
---------------------------	----

Primera parte

Modelos educativos para responder a la diversidad del alumnado

1. De la educación especial a la inclusión educativa, <i>Álvaro Marchesi</i>	25
Objetivos	25
1. Introducción	25
2. Cambios en el último siglo	26
2.1 La educación especial en la primera mitad del siglo xx	26
2.2 Los cambios en los años sesenta y setenta	27
3. Los alumnos con necesidades educativas especiales	29
3.1 Su significado	29
3.2 El debate sobre el concepto de necesidades educativas especiales	31
3.3 Formas de integración	32
3.4 El análisis crítico de Mary Warnock en 2005	33
4. El reconocimiento de la inclusión educativa	34
4.1 El significado de la inclusión	34
4.2 Ambigüedades del concepto de inclusión educativa	36
5. Los dilemas de la inclusión educativa	37
5.1 El dilema de la identificación	38
5.2 El dilema de la diferencia en el currículo	39
6. Distintas perspectivas ideológicas	40

7.	Respuestas educativas y sociales a la diversidad del alumnado	42
7.1	Respuestas educativas y sociales ordinarias a la diversidad del alumnado ..	44
7.2	Respuestas educativas y sociales extraordinarias a la diversidad del alumnado	45
8.	Los alumnos con necesidades educativas especiales en la legislación española ...	46
9.	Comentarios finales	47
	Temas de debate	48
	Actividades	48
	Criterios para la evaluación	49
	Recursos complementarios en internet	49
2.	Neurociencia, desarrollo y educación, <i>Álvaro Marchesi</i>	51
	Objetivos	51
1.	Introducción	51
2.	Genética y regulación epigenética	52
3.	Neurociencia y educación	54
3.1	Riesgos y oportunidades de la neurociencia educativa	54
3.2	Neuronas espejo y teoría de la mente	56
3.3	Relaciones entre la neurociencia, la psicología del desarrollo y cognitiva y la respuesta educativa	58
4.	El desarrollo infantil temprano	59
4.1	La especial importancia de las experiencias tempranas	60
4.2	Experiencias apropiadas al desarrollo	61
4.3	Alumnos vulnerables y programas educativos y sociales eficaces	63
5.	Las funciones ejecutivas	65
5.1	Significado	65
5.1.1	Inhibición	66
5.1.2	Memoria de trabajo	67
5.1.3	Flexibilidad cognitiva	67
5.2	Desarrollo del cerebro y funciones ejecutivas	68
5.3	Funciones ejecutivas y educación	69
5.3.1	«Tools of the Mind»	70
5.3.2	Otras actividades que favorecen el desarrollo de las funciones ejecutivas	72
6.	El impacto del estrés en el desarrollo neurológico y en el aprendizaje	73
6.1	Estrés y circuitos cerebrales	73
6.2	Tipos de estrés y su efecto en el cerebro y en el aprendizaje	75
6.3	Efectos del estrés en la infancia y en edades posteriores	76
7.	La influencia del contexto socioeconómico y de la pobreza en el desarrollo ...	77
7.1	La interpretación de las variables contextuales	77
7.2	Contexto socioeconómico y actividad cerebral	77
8.	Comentarios finales	79
	Temas de debate	79
	Actividades	80
	Criterios para la evaluación	80
	Recursos complementarios en internet	81

3. Enfoques y estrategias educativas para personalizar la enseñanza. <i>Álvaro Marchesi</i>	83
Objetivos	83
1. Introducción	83
2. La influencia del contexto familiar en las respuestas educativas	85
3. El contexto educativo	86
3.1 El sistema educativo	87
3.2 El funcionamiento de los centros docentes	87
3.3 Actitudes de la comunidad educativa hacia la discapacidad	88
4. La disposición del alumno	89
4.1 Actividad mental y estrategias de aprendizaje	90
4.2 Atención, planificación y autorregulación	91
4.3 La importancia de la acción	92
4.4 Emoción y aprendizaje	93
5. La actividad mediadora de los profesores	93
5.1 Las aportaciones de Vygotski	93
5.2 La función mediadora de los profesores	94
5.2.1 Las ideas de los profesores	95
5.2.2 Las condiciones para la enseñanza	95
6. La cooperación entre los alumnos	96
6.1 La actividad compartida entre iguales	96
6.2 Actividad compartida y autorregulación	96
6.3 La cooperación de los alumnos con dificultades de aprendizaje	97
7. Un enfoque del conjunto de la escuela para responder a la diversidad de los alumnos	98
8. Qué y dónde enseñar a los alumnos con dificultades de aprendizaje	99
8.1 Distintas alternativas organizativas	100
8.2 Las adaptaciones curriculares	101
9. Cómo enseñar: estrategias educativas ante la diversidad de alumnado	102
9.1 Grupos cooperativos	103
9.2 Instrucción planificada	104
9.3 Tecnologías de la información	104
9.4 Desarrollo de las habilidades sociales y de la expresión emocional	105
9.5 Fortalecimiento de la función ejecutiva	106
9.6 Colaboración con las familias	107
10. Evaluación de los centros docentes para la inclusión educativa	107
Temas de debate	108
Actividades	108
Criterios para la evaluación	109
Recursos complementarios en internet	109
4. Evaluación psicopedagógica y respuesta educativa. <i>Álvaro Marchesi</i>	111
Objetivos	111
1. Introducción	111
2. Diferentes modelos de la evaluación psicopedagógica	112
2.1 El modelo médico	113

2.2	El modelo sistémico y constructivo	113
2.3	El modelo CIF-IA	114
2.4	La Respuesta a la Intervención	116
2.5	El modelo bio-psico-socio-educativo	117
3.	Definición y condicionantes de la evaluación psicopedagógica	118
3.1	Definición	118
3.2	Condicionantes de la evaluación	120
4.	Relaciones sociales y valores morales en la evaluación	121
5.	La detección inicial y la solicitud de evaluación psicopedagógica	124
6.	La evaluación psicopedagógica para determinar la respuesta educativa	124
6.1	Análisis de las condiciones de salud y de los posibles factores hereditarios y neurobiológicos	125
6.2	Evaluación del desarrollo y de las competencias del alumno	125
6.3	Evaluación del contexto escolar	126
6.4	Evaluación del contexto familiar	127
6.5	Integración de la información recibida y elaboración de la respuesta edu- cativa	129
6.6	Asesoramiento sobre el desarrollo de la respuesta educativa	130
6.7	Evaluación de los resultados de la intervención educativa	131
7.	El orientador en su laberinto	131
	Temas de debate	132
	Actividades	133
	Criterios para la evaluación	133
	Recursos complementarios en internet	134
5.	Las familias con niños con necesidades educativas especiales, <i>Gema Paniagua</i> .	135
	Objetivos	135
1.	Introducción	135
2.	Qué supone tener un hijo con una discapacidad	136
3.	Las distintas concepciones sobre la familia de niños con discapacidades	138
3.1	Modelos del déficit	138
3.2	Modelos sistémicos	139
4.	Calidad de vida familiar	140
5.	Reacciones emocionales	141
5.1	Fase de shock	141
5.2	Fase de negación	142
5.3	Fase de reacción	142
5.4	Fase de adaptación y orientación	143
6.	Las relaciones entre los distintos miembros de la familia	144
6.1	Relación padres-hijo	144
6.2	La pareja	145
6.3	Los hermanos	146
6.4	Familia extensa	147
6.5	Otras redes informales de apoyo	147
7.	Las relaciones entre padres y profesionales	149
7.1	Los distintos modelos de relación profesional	149
7.1.1	El modelo del experto	149

7.1.2	El modelo del trasplante	150
7.1.3	Modelos de colaboración	151
7.2	La implicación emocional de los profesionales	153
8.	El papel de la familia en la atención temprana	154
8.1	La atención temprana tradicional	154
8.2	La atención temprana centrada en la familia	156
9.	La relación entre la familia y la escuela	159
9.1	La familia a lo largo del itinerario escolar	159
9.2	Las decisiones sobre escolarización	160
9.3	La colaboración entre la familia y la escuela	161
9.3.1	Intercambio de información	162
9.3.2	Actividades en el hogar	162
9.3.3	Participación en actividades del centro	163
	Temas de debate	164
	Actividades	164
	Criterios para la evaluación	165
	Recursos complementarios en internet	165

Segunda parte

Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje

6.	Problemas del lenguaje y de la comunicación. <i>Álvaro Marchesi</i>	169
	Objetivos	169
1.	Introducción	169
2.	Adquisición y desarrollo del lenguaje	170
2.1	Comunicación preverbal	170
2.2	Desarrollo fonológico	171
2.3	Desarrollo morfológico y sintáctico	172
2.4	Desarrollo semántico	173
2.5	La adquisición de las funciones pragmáticas	174
3.	Los problemas del lenguaje y de la comunicación	176
3.1	Distinciones iniciales	176
3.2	Dificultades del habla	178
3.3	Dificultades fonológicas	179
3.4	Dificultades morfosintácticas y semánticas	179
3.5	Dificultades en la pragmática del lenguaje	180
4.	Influencias genéticas en los problemas del lenguaje	181
5.	Procesos cognitivos y sociales en las dificultades de comunicación y de lenguaje ..	182
5.1	Dificultades perceptivas y procesamiento fonológico	182
5.2	Atención, memoria y función ejecutiva	183
5.3	Interacción social y dificultades lingüísticas	184
5.4	Problemas del lenguaje y teoría de la mente	185
6.	La influencia del contexto social y familiar	186
7.	Evaluación de las dificultades de la comunicación y del lenguaje	188
7.1	Observación y registro de la comunicación y del lenguaje espontáneo ...	189
7.1.1	Protocolos de evaluación	189
7.1.2	Inventarios o conjunto de indicadores para analizar el lenguaje ..	190

7.2	Evaluación a través de pruebas y escalas estandarizadas	190
7.3	Investigación a través de muestras de lenguaje espontáneo	191
8.	Intervención educativa en la escuela	192
8.1	Educación infantil	193
8.2	Educación básica	193
9.	Intervención en el ámbito familiar	196
	Temas de debate	197
	Actividades	197
	Criterios para la evaluación	197
	Recursos complementarios en internet	198
7.	Dificultades de aprendizaje en lectura y en cálculo. <i>Álvaro Marchesi</i>	199
	Objetivos	199
1.	Introducción: el significado de las dificultades de aprendizaje	199
2.	Significado de las dificultades de aprendizaje en lectura	202
2.1	Cómo se accede a la cultura escrita	202
2.2	Dificultades fonológicas y de comprensión lectora	203
3.	Significado de las dificultades en la cognición del número y del cálculo	206
3.1	Cómo se accede al conocimiento de los números y del cálculo	206
3.2	Dificultades en el conocimiento de la numerosidad y del cálculo	207
4.	Bases genéticas y neurobiológicas de la dislexia y de la discalculia	208
5.	Procesos cognitivos y lingüísticos en el acceso a la cultura escrita y a las operaciones numéricas	210
5.1	El sistema fonológico y el desarrollo del lenguaje	210
5.2	Las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo	212
6.	Dificultades de aprendizaje y desarrollo social y emocional	213
7.	Contexto sociocultural y dificultades de aprendizaje	215
8.	Evaluación de la comprensión lectora y de la cognición numérica	217
8.1	Evaluación de las dificultades para la cultura escrita	217
8.2	Evaluación de la cognición numérica	218
9.	Intervención psicológica y educativa	219
9.1	Mejora de los métodos pedagógicos	220
9.1.1	En las dificultades lectoras	220
9.1.2	En los problemas numéricos	221
9.2	Atención a las competencias cognitivas y emocionales	222
9.3	Implicación del conjunto de la escuela	223
9.4	Cooperación con las familias	224
	Temas de debate	225
	Actividades	225
	Criterios para la evaluación	226
	Recursos complementarios en internet	226
8.	Dificultades de atención e hiperactividad. <i>Álvaro Marchesi</i>	229
	Objetivos	229
1.	Introducción	229
2.	El trastorno por déficit de atención e hiperactividad: la polémica	230

2.1	Una breve historia desde los comienzos del siglo xx	230
2.2	Distintos modelos interpretativos	231
3.	Definición e indicadores	233
3.1	Procesos atencionales y dificultades de atención	233
3.2	Prevalencia de las dificultades de atención e hiperactividad	234
4.	Criterios diagnósticos	236
5.	Factores genéticos y neurobiológicos en el TDAH	238
6.	Función ejecutiva, autorregulación y sistema emocional	239
7.	Factores sociales y educativos	241
8.	Evaluación de las dificultades de atención e hiperactividad	242
8.1	Entrevistas y observación	243
8.2	Cuestionarios y pruebas	244
9.	Estrategias de intervención psicológica, educativa y farmacológica	245
9.1	Prevención	246
9.2	Estrategias de intervención en la familia	246
9.3	Estrategias de intervención psicológica y educativa en la escuela	248
9.3.1	El enfoque del conjunto de la escuela	248
9.3.2	Actividades específicas	250
9.4	La intervención farmacológica	250
	Temas de debate	252
	Actividades	252
	Criterios para la evaluación	253
	Recursos complementarios en internet	253
9.	Alumnos con dificultades sociales, emocionales y de conducta. <i>Álvaro Marchesi</i>	255
	Objetivos	255
1.	Introducción	255
2.	Principales dificultades sociales, emocionales y de conducta	257
2.1	El bienestar social y emocional de los alumnos	257
2.2	Expresión interna o externa de las dificultades	257
2.3	Aislamiento	258
2.4	Vandalismo	258
2.5	Disrupción y trastorno negativista desafiante	258
2.6	Maltrato entre iguales por abuso de poder	259
3.	Las raíces neurobiológicas de los problemas	260
3.1	Heredabilidad y desarrollo epigenético	260
3.2	Genes, experiencias emocionales tempranas y comportamientos sociales ..	261
3.3	Correlatos neurobiológicos de la empatía	261
4.	Desarrollo social, teoría de la mente, empatía y lenguaje	263
4.1	Cognición social, teoría de la mente e interacción social	263
4.2	Desarrollo emocional y empatía	267
4.3	Lenguaje y dificultades sociales, emocionales y de conducta	268
5.	La influencia del contexto social, familiar y educativo	269
5.1	El efecto del contexto sociocultural	270
5.2	El contexto familiar	271

5.3	La influencia del contexto educativo	272
5.4	Factores de riesgo y factores protectores	273
6.	La evaluación de los alumnos con problemas sociales, emocionales y de conducta .	275
6.1	Detección inicial	275
6.2	La evaluación de los contextos sociales, familiares y educativos	276
6.3	Las pruebas específicas	276
7.	Intervención psicológica y educativa	277
7.1	El enfoque del conjunto de la escuela	277
7.1.1	Liderazgo efectivo	279
7.1.2	Curriculo, enseñanza y aprendizaje	279
7.1.3	Cultura escolar y participación	279
7.1.4	La preparación y la sensibilidad de los docentes	280
7.1.5	La importancia de los compañeros	281
7.2	Actividades y programas específicos	281
7.3	La participación de las familias	283
	Temas de debate	284
	Actividades	284
	Criterios para la evaluación	285
	Recursos complementarios en internet	285
10.	Alumnos con altas capacidades. <i>Álvaro Marchesi</i>	287
	Objetivos	287
1.	Introducción: debates y definiciones sobre las altas capacidades	287
1.1	Debates y mitos sobre el significado de altas capacidades	287
1.2	Términos y definiciones	288
2.	Distintas épocas históricas y diferentes modelos	290
2.1	Modelos de dominio general	290
2.2	Modelos de dominio específico	291
2.3	Modelos sistémicos	292
2.4	Modelos evolutivos	292
3.	Los modelos de Renzulli, Gagné, Sternberg y Tannenbaum	292
3.1	El modelo de Renzulli	292
3.2	El modelo diferenciado de Gagné	294
3.3	Los modelos de Sternberg	295
3.4	El modelo psicosocial de Tannembaum	296
4.	Genética y altas capacidades	297
4.1	Herencia, ambiente y epigenética	297
4.2	Un modelo energético y epigenético	298
5.	Las principales dimensiones psicológicas	299
5.1	Los procesos cognitivos	299
5.2	La dimensión social y emocional	300
5.3	La creatividad	301
5.4	La motivación y la práctica	303
6.	La influencia del contexto social, de la cultura y de las creencias	303
6.1	El efecto del contexto social y cultural	303
6.2	Creencias, actitudes y oportunidades	304

7.	La evaluación de los alumnos con altas capacidades	306
7.1	Criterios para la evaluación	306
7.2	La evaluación psicopedagógica	306
8.	Sugerencias para la respuesta educativa	308
8.1	Enriquecimiento de las posibilidades de aprendizaje	309
8.2	Aceleración en la enseñanza	310
8.3	Agrupamiento de los alumnos	312
8.4	El papel de la familia	313
	Temas de debate	315
	Actividades	315
	Criterios para la evaluación	316
	Recursos complementarios en internet	316

Tercera parte

Respuestas educativas a los trastornos del desarrollo

11.	Los alumnos con discapacidad visual y problemas de visión. <i>Álvaro Marchesi</i>	321
	Objetivos	321
1.	Introducción	321
2.	La percepción visual	322
2.1	La visión	322
2.2	Agudeza visual y campo visual	324
3.	Heterogeneidad de las dificultades visuales	325
3.1	Clasificación de la discapacidad visual	325
3.2	Prevalencia y causas de los problemas de visión	326
4.	El desarrollo comunicativo, cognitivo y social	327
4.1	Desarrollo sensoriomotor y juego simbólico	328
4.2	Desarrollo comunicativo, afectivo y lingüístico	329
4.3	Desarrollo social, autonomía y movilidad	330
5.	La evaluación de los niños ciegos y con baja visión	331
6.	Intervención educativa	333
6.1	Desarrollo de la percepción visual	333
6.2	El acceso a la cultura escrita	334
6.2.1	Evaluación y decisión	334
6.2.2	Enseñanza y aprendizaje a través de la lectura visual	335
6.2.3	Enseñanza y aprendizaje del braille	336
6.3	Orientación espacial, movilidad y autonomía personal	339
6.4	Adaptaciones curriculares	340
6.5	Los recursos tecnológicos	341
7.	Intervención en el ámbito familiar	341
8.	La sordoceguera	343
8.1	Las barreras de la sordoceguera	343
8.2	Intervención educativa y comunicación	344
	Temas de debate	347
	Actividades	347

Criterios para la evaluación	347
Recursos complementarios en internet	348
12. Los alumnos con discapacidad auditiva, <i>Marian Valmaseda</i>	349
Objetivos	349
1. Introducción	349
2. Consideraciones audiológicas de la pérdida auditiva	350
2.1 La audición. Los parámetros del sonido	350
2.2 Diferentes tipos de sordera	352
2.3 Etiología de la sordera	353
2.4 El diagnóstico de la pérdida auditiva	353
2.4.1 La detección precoz	353
2.4.2 Evaluación audiológica	354
2.5 Ayudas técnicas	355
3. Variables relativas al contexto familiar que inciden en el desarrollo de los niños y niñas sordos	358
3.1 Estatus socioeconómico y cultural	358
3.2 Familias sordas/familias oyentes	359
3.3 Grado de implicación, estilo comunicativo y disponibilidad emocional ..	359
4. Desarrollo comunicativo y lingüístico	360
4.1 Desarrollo de la lengua oral	360
4.1.1 Adquisición del vocabulario	361
4.1.2 Desarrollo gramatical	361
4.1.3 Variabilidad en los niños con implante coclear	362
4.2 Desarrollo de la lengua de signos	363
4.2.1 Interacciones comunicativas	364
4.2.2 Del balbuceo a los primeros signos	364
4.2.3 Adquisición del vocabulario y desarrollo gramatical	365
5. Desarrollo cognitivo	366
5.1 Estudios desde el marco piagetiano	366
5.2 Funciones ejecutivas	366
6. Desarrollo socioemocional	368
6.1 Teoría de la mente	368
6.2 Competencia social	369
7. Evaluación psicopedagógica	370
7.1 Evaluación de las competencias de los alumnos	371
7.2 Evaluación del contexto familiar	372
7.3 Evaluación del contexto escolar	373
8. La educación de las alumnas y alumnos sordos	373
8.1 Diferentes modalidades y enfoques comunicativos	374
8.1.1 Terapia auditivo-verbal (TAV)	374
8.1.2 Enfoques orales con empleo de sistemas complementarios	374
8.1.3 Enfoques bilingües: lengua de signos/lengua oral	376
8.1.4 Enfoques comunicativos en niños con implante coclear	376
8.2 Diferentes contextos educativos	378
8.2.1 Centros ordinarios	378
8.2.2 Centros de integración preferente para alumnado con discapacidad auditiva	378

8.2.3	Centros de educación compartida sordos oyentes	379
8.2.4	Centros de educación especial	379
8.3	Adopción de decisiones educativas	380
8.3.1	Determinación de la modalidad de escolarización y comunicación más adecuada	380
8.3.2	Modificación de algunas condiciones del contexto que actúan como barreras	380
8.3.3	Toma de decisiones curriculares de carácter individual: las adaptaciones curriculares	381
8.3.4	Organización de los recursos materiales y personales	381
8.3.5	Intervención con la familia	382
9.	Comentarios finales	382
	Temas de debate	383
	Actividades	383
	Criterios para la evaluación	384
	Recursos complementarios en internet	385
13.	Los alumnos con discapacidad motriz. <i>Marc Coronas y Carme Basil</i>	387
	Objetivos	387
1.	La discapacidad motriz	387
1.1	Introducción	387
1.2	Definición	388
2.	Características generales de la parálisis cerebral	388
2.1	Definición	388
2.2	Clasificación de la parálisis cerebral	390
2.2.1	Parálisis cerebral espástica	391
3.	Otras formas de deficiencia motriz que se puede encontrar en la escuela	392
4.	Factores etiológicos e ideas sobre prevención	394
4.1	Causas prenatales	395
4.2	Causas perinatales	395
4.3	Causas posnatales	396
5.	Nociones sobre el desarrollo en niños con parálisis cerebral y otras discapacidades motrices	396
5.1	Consideraciones generales	396
5.2	Desarrollo de la motricidad y el lenguaje	397
5.3	Desarrollo cognitivo	397
5.4	Interacción social	398
6.	Algunos aspectos sobre la educación de los alumnos con discapacidad motriz	399
6.1	Consideraciones generales	399
6.2	El desplazamiento autónomo	401
6.3	La logopedia	402
6.4	Los sistemas aumentativos y alternativos para la comunicación	403
6.5	Productos de apoyo electrónicos para la comunicación, el acceso al currículo y el control del entorno	406
6.6	La rehabilitación y la habilitación de la postura y la manipulación	407
7.	Intervención psicológica en alumnos con discapacidad motriz y apoyo a las familias	409
8.	Pluridiscapacidad	411

9. A modo de conclusión.....	412
Temas de debate	413
Actividades	413
Criterios para la evaluación	413
Recursos complementarios en internet	414
14. Las personas con discapacidad intelectual. <i>Javier Tamarit</i>	415
Objetivos	415
1. Introducción	415
2. La concepción de la discapacidad intelectual a lo largo de la historia	416
2.1 La visión aristotélica y su influencia en las sociedades actuales	416
2.2 El año 1992, un cambio de paradigma	419
3. Prevalencia y etiología de la discapacidad intelectual	424
3.1 Prevalencia de la discapacidad intelectual	424
3.2 Factores etiológicos	426
4. Diagnóstico y evaluación	427
4.1 Diagnóstico	427
4.2 Evaluación	429
5. Educación orientada a la calidad de vida del alumnado con discapacidad intelectual	432
5.1 El modelo de calidad de vida en la educación	433
5.2 Estrategias de intervención educativa para la mejora de la calidad de vida ...	434
5.2.1 Bienestar emocional	434
5.2.2 Bienestar material	435
5.2.3 Bienestar físico	436
5.2.4 Relaciones interpersonales	436
5.2.5 Desarrollo personal	437
5.2.6 Autodeterminación	438
5.2.7 Derechos	439
5.2.8 Inclusión	439
Temas de debate	440
Actividades	441
Criterios para la evaluación	441
Recursos complementarios en internet	442
15. Los alumnos con trastorno del espectro del autismo. <i>Rubén Palomo</i>	445
Objetivos	445
1. Introducción	446
2. Síntomas y características del TEA	446
2.1 Principales alteraciones	446
2.2 Heterogeneidad de los síntomas del TEA	448
2.3 Concepto de espectro del autismo	450
2.4 El autismo como trastorno del desarrollo	451
3. Criterios diagnósticos	452
3.1 La propuesta del DSM-5	452
3.2 Prevalencia	457

4. Alteraciones neurobiológicas	457
4.1 Factores genéticos y ambientales	458
4.2 Alteraciones cerebrales estructurales y funcionales	459
5. Teorías explicativas	461
5.1 La teoría de la mente	461
5.2 La teoría intersubjetiva	463
5.3 La teoría de la coherencia central	463
5.4 La teoría de la función ejecutiva	464
5.5 La teoría de la motivación social	465
5.6 Perspectivas futuras	466
6. Detección, evaluación y diagnóstico	467
6.1 Detección inicial	467
6.2 Evaluación diagnóstica y psicopedagógica	468
7. Respuesta educativa y social a los alumnos con TEA	470
7.1 Organización y funcionamiento de la escuela	470
7.2 Objetivos educativos: qué enseñar	472
7.3 Inclusión educativa: dónde enseñar	475
7.4 Metodologías y estrategias educativas: cómo enseñar	477
7.4.1 Principios metodológicos	477
7.4.2 La estructuración del entorno	478
7.4.3 Programas para el desarrollo de la comunicación y la competencia social	479
7.4.4 Los apoyos tecnológicos	481
Temas de debate	482
Actividades	482
Criterios para la evaluación	483
Recursos complementarios en internet	484
Bibliografía	487
Índice analítico	531

Relación de autores

Carmen Basil

Universidad de Barcelona

César Coll

Universidad de Barcelona

Marc Coronas

Universidad de Barcelona

Álvaro Marchesi

Universidad Complutense de Madrid

Jesús Palacios

Universidad de Sevilla

Rubén Palomo

Universidad Complutense de Madrid y Asociación PAUTA

Gema Paniagua

Equipo Atención Temprana de Leganés, Madrid

Javier Tamarit

Plena Inclusión, España

Marian Valmaseda

Equipo Específico de Discapacidad Auditiva, Madrid

Primera parte

**Modelos educativos
para responder a la diversidad
del alumnado**

1. De la educación especial a la inclusión educativa

Álvaro Marchesi

OBJETIVOS

- Describir los cambios que se han producido en el campo de la educación especial desde los comienzos del siglo pasado.
- Analizar el significado de la denominación «alumnos con necesidades educativas especiales» y los debates que ha suscitado posteriormente.
- Valorar el alcance y el impacto del concepto de educación inclusiva.
- Discutir los principales dilemas a los que se enfrenta el diagnóstico y la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y el modelo que subyace en cada uno de ellos.
- Presentar diferentes alternativas que tratan de resolver los dilemas planteados.
- Analizar la propuesta de respuesta educativa y social ordinaria y extraordinaria a la diversidad de los alumnos.

1. Introducción

En el capítulo se reflexiona sobre los cambios, los debates y las alternativas que se han producido en la educación especial desde los comienzos del siglo pasado hasta las primeras décadas del siglo XXI.

En este tiempo se han formulado modelos amplios e integradores, se ha modificado la visión clínica de los alumnos con discapacidad con la propuesta de un nuevo enfoque a partir de la denominación de «alumnos con necesidades educativas especiales» y se ha avanzado en el proceso de inclusión educativa, cuyo objetivo es garantizar una educación de calidad en el marco del sistema educativo común a todos los alumnos sin excepciones. Todo ello ha supuesto transformaciones importantes en la educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje o con discapacidad y ha permitido señalar algunos dilemas en la adopción de decisiones. El conocimiento de este proceso, de

sus tensiones y de sus propuestas es fundamental para comprender mejor a los alumnos que en la concepción tradicional se consideraban «de educación especial». Además, debe servir para formular propuestas que faciliten la superación de los problemas detectados.

El capítulo se ha organizado en siete apartados. En el primero se realiza una revisión histórica del concepto de discapacidad. En el segundo apartado se analiza el concepto de necesidades educativas especiales, sus aciertos y los debates y alternativas que ha suscitado. En el tercero y el cuarto se profundiza en el significado de la inclusión educativa y en los dilemas que plantea. Los últimos apartados ofrecen diferentes opciones ideológicas y desarrollan el concepto de respuestas educativas y sociales a la diversidad de los alumnos, diferenciando entre aquellas que tienen carácter ordinario de las que suponen adaptaciones y recursos extraordinarios. Finalmente, se abordan las propuestas y los cambios sobre los alumnos con necesidades educativas especiales en la legislación española.

2. Cambios en el último siglo

2.1 La educación especial en la primera mitad del siglo xx

Durante la primera mitad del siglo xx el concepto de deficiencia, disminución o hándicap incluía las características de innatismo y de estabilidad a lo largo del tiempo. Las personas deficientes lo eran por causas fundamentalmente orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difíciles de modificar posteriormente. Esta concepción impulsó un gran número de trabajos que trataron de resumir en distintas categorías todos los posibles trastornos que pudieran detectarse.

A lo largo de los años las categorías fueron modificándose. Se pasó, por ejemplo, de las denominaciones de idiota e imbecil en las primeras décadas a la de subnormal severo en 1945 referidas a los retrasos intelectuales. Todas ellas mantenían una visión negativa de estos alumnos, con escasas posibilidades de intervención educativa y de cambio en gran medida debido a una concepción determinista del desarrollo.

Esta visión existente durante las primeras décadas del siglo xx provocó dos consecuencias relevantes. La primera fue la necesidad de un diagnóstico preciso del trastorno con la finalidad de comparar a las personas afectadas con el resto de la población. Se desarrollaron y generalizaron por ello las pruebas de inteligencia que tienen como objetivo principal situar a las personas en un nivel determinado de acuerdo con una escala específica. Conviene recordar que una de las primeras escalas de inteligencia fue encargada por el ministro de Educación Pública de Francia a Alfred Binet en 1904 con el fin de poder separar a los niños que debían ser

educados en las escuelas ordinarias de aquellos otros que no tenían derecho a estar en ellas.

La segunda consecuencia, en estrecha relación con la anterior, fue la construcción de centros específicos de educación especial para atender a los alumnos con alguna disminución o retraso intelectual. Surgen así las escuelas de educación especial que se van extendiendo y consolidando como la mejor alternativa para estos alumnos. Estas escuelas tienen habitualmente un tipo de enseñanza distinto al que se imparte en las escuelas ordinarias, así como profesores especializados y recursos más completos y específicos.

En los años cuarenta y cincuenta se inician cambios importantes, pues se empieza a cuestionar el origen orgánico del trastorno y su incurabilidad. Las propuestas conductistas y ambientalistas, dominantes en la psicología, provocaron una revisión de la concepción de la deficiencia y de las alternativas educativas. Aunque seguían teniendo total vigencia los datos cuantitativos proporcionados por las pruebas de inteligencia para determinar los niveles de retraso mental, ya empiezan a tenerse en cuenta las influencias sociales y culturales que pueden provocar un funcionamiento intelectual con mayores dificultades. Se abre paso la concepción de que la discapacidad también puede deberse a la ausencia de una estimulación adecuada. Al mismo tiempo, se incluyen los conceptos de adaptación social y de aprendizaje en las definiciones sobre el retraso intelectual, reforzándose las posibilidades de intervención. La distinción entre causas «endógenas» y «exógenas» para explicar los retrasos detectados es un paso más hacia la revisión definitiva de la incurabilidad como rasgo básico en la definición de las discapacidades.

Paralelamente, las escuelas de educación especial continúan extendiéndose. La universalización de la oferta educativa en los países desarrollados condujo a considerar más positiva la existencia de clases o escuelas específicas para los alumnos con algún tipo de discapacidad debido al menor número de alumnos por aula, a la existencia de edificios específicos y adaptados a los alumnos, a los mayores recursos y a la posibilidad de una atención educativa más especializada.

2.2 Los cambios en los años sesenta y setenta

A partir de la década de 1960 se produce un conjunto de cambios de enorme repercusión en la educación especial, pues procede de campos científicos y de ámbitos sociales muy variados. Los factores principales que favorecen estas transformaciones pueden resumirse en los diez siguientes:

1. Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. El énfasis anterior en los factores innatos y en la estabilidad a

lo largo del tiempo empieza a cambiar hacia una visión en la que los factores ambientales y especialmente los educativos tienen una mayor influencia.

2. Una perspectiva diferente de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales. Las nuevas teorías del aprendizaje, son más interactivas y destacan el papel activo del aprendiz, así como la necesidad de que los profesores tengan en cuenta su nivel inicial de conocimientos. El proceso de enseñanza y aprendizaje es más individualizado, por lo que se abren nuevas perspectivas pedagógicas y organizativas para atender a la diversidad de los alumnos.
3. La revisión de la evaluación psicométrica. Se pone en cuestión la utilización de las pruebas psicométricas para conocer las capacidades de los alumnos y para clasificarlos. Se diseñan nuevos sistemas de evaluación basados en el estudio de las potencialidades de aprendizaje de los alumnos.
4. La presencia de un mayor número de profesores competentes. Las reformas emprendidas en un buen número de países se orientan a modificar los sistemas de formación del profesorado y a elevar su preparación. Se constata que también los profesores en centros ordinarios enseñan con acierto a los alumnos con discapacidad.
5. La extensión de la educación obligatoria. La generalización de la educación secundaria básica replantea las funciones de las escuelas hacia modelos comprensivos e integradores.
6. El abandono escolar. El análisis del fracaso escolar vinculado a factores sociales, culturales y educativos obliga a revisar las fronteras entre la normalidad, el abandono escolar y la discapacidad. La diferenciación entre los alumnos que asisten a una escuela ordinaria y a una escuela de educación especial se hace más borrosa.
7. La valoración de las escuelas de educación especial. Los limitados resultados que las escuelas de educación especial obtienen con la mayor parte de sus alumnos conduce a replantear su función. Además, las dificultades de integración social posterior de sus alumnos contribuye a pensar que podían existir otras formas de escolarización para aquellos que no estuvieran gravemente afectados.
8. Las experiencias positivas de integración. La integración de los alumnos con discapacidad empieza a llevarse a la práctica y su valoración favorable contribuye a crear una imagen positiva de este modelo.
9. La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales. Los planteamientos integradores y normalizadores se extienden al conjunto de los servicios sociales. Los modelos comunitarios se amplían en todos los campos relacionados con la salud. Y ello sugiere las ventajas de que cualquier ciudadano se beneficie por igual de los mismos servicios.

10. Los movimientos sociales a favor de la igualdad. Una creciente sensibilidad hacia los derechos de las minorías y hacia su integración en la sociedad se va extendiendo por la mayoría de los países. La defensa de la integración educativa por parte de las asociaciones de familias de alumnos con discapacidad se ve apoyada por los movimientos que defienden los derechos civiles de las minorías étnicas, culturales o lingüísticas.

Todos estos factores, impulsores del cambio pero expresión al mismo tiempo de un proceso de transformación conceptual y social, han contribuido a conformar una nueva manera de comprender la discapacidad. El nuevo modelo trata de superar el diagnóstico de los alumnos con discapacidad en categorías estables de déficit y de desarrollar un nuevo enfoque basado en sus necesidades educativas especiales. Al mismo tiempo, se propone sustentar la práctica educativa desde una perspectiva integradora en la que se modifique el currículo, la formación de los docentes y la organización escolar para facilitar la escolarización de estos alumnos en las escuelas ordinarias. Todo ello empieza a manifestarse con perfiles nítidos en el informe Warnock publicado en 1978 y al que se hará mención con mayor detalle en las páginas posteriores por su enorme relevancia.

3. Los alumnos con necesidades educativas especiales

3.1 Su significado

El concepto de «necesidades educativas especiales» comenzó a utilizarse en los años sesenta, pero no fue capaz de modificar los esquemas vigentes en la educación especial. El informe Warnock, encargado en 1974 por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock y publicado en 1978, tuvo el enorme acierto de convulsionar los planteamientos existentes y abrir el camino a una concepción diferente. Una buena parte de sus propuestas fueron recogidas años después en la legislación inglesa y se extendieron posteriormente a la mayoría de los sistemas educativos.

El informe Warnock reconoce que agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías fijas no es beneficioso para los niños ni para los maestros ni para los padres. Las razones que apunta son las siguientes:

- Muchos niños están afectados por varias discapacidades.
- Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesario, ya que promueven la idea de que todos los niños que están en la misma categoría tienen similares necesidades educativas.

- Las categorías, cuando son la base de la provisión de recursos, impiden que estos se proporcionen a los alumnos que se separan de las categorías establecidas.
- Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños de forma negativa.

El informe consideró necesario superar el sistema de categorías y propuso el término de «necesidades educativas especiales». Esta nueva perspectiva incorpora cuatro características principales: afecta a un continuo de alumnos; es un concepto relativo; se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula; y supone la provisión de recursos extraordinarios.

La primera característica se refiere a que existe una gran diversidad de situaciones en el alumnado que pueden cambiar a lo largo del tiempo, lo que muestra que existe un continuo de alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales en algún momento a lo largo de su escolarización. En algunos casos, en torno al 2% de los alumnos, estas necesidades son permanentes y reclaman recursos extraordinarios para que la respuesta educativa sea la adecuada. En otros casos, que el informe sitúa en torno al 18%, los problemas de los alumnos son menos graves o permanentes y reciben habitualmente alguna forma de ayuda específica en las clases ordinarias. En este último grupo se encontrarían los alumnos cuyas necesidades educativas se ponen de manifiesto en problemas de lenguaje, en dificultades para el aprendizaje de la lectura o la escritura, en determinados conflictos emocionales o en retrasos en sus aprendizajes en determinadas materias.

Una segunda característica del concepto de necesidades educativas especiales es su carácter relativo y contextual. La valoración de los problemas de los alumnos no debe centrarse solo en ellos mismos, sino que debe tener en cuenta el contexto en el que los aprendizajes se producen y las barreras sociales y educativas a las que se enfrenta. Cuanta mayor homogeneidad exista en los contenidos que deben aprender los alumnos, menor flexibilidad organizativa se permita a las escuelas y menores recursos estén disponibles para responder a las necesidades de los alumnos, más posibilidades habrá de que un mayor número de alumnos manifiesten problemas de aprendizaje.

La tercera característica se refiere a las causas de los problemas de aprendizaje. El énfasis de nuevo es interactivo y contextual. Las dificultades de aprendizaje no son responsabilidad exclusiva del alumno, sino que dependen en gran medida de la capacidad del centro educativo y de sus profesores de adaptar la enseñanza a las necesidades de estos alumnos y de ofrecer, de esta forma, una respuesta satisfactoria. Las barreras que el alumno encuentra por sus condiciones de discapacidad pueden suprimirse, reducirse o agravarse en función de las posibilidades que el entorno social y educativo le ofrece.

Finalmente, el concepto de necesidades educativas especiales remite a la provisión de recursos educativos que son necesarios para responder a las demandas del alumno y reducir las barreras a las que se enfrenta. Los recursos educativos pueden ser muy variados, pero los más generales se refieren al incremento de profesionales especializados, a materiales curriculares adaptados, a sistemas de comunicación complementarios, a supresión de barreras arquitectónicas y a la incorporación de personas adultas que sean una referencia y un modelo de identificación para estos alumnos.

Esta nueva perspectiva que procede del informe Warnock ha replanteado los objetivos del sistema educativo, ha reducido los límites entre la educación ordinaria y la educación especial, ha normalizado los antiguos modelos de educación especial y ha destacado la importancia y la responsabilidad del entorno social y educativo para abordar los problemas de aprendizaje de los alumnos. En el fondo, ha puesto el acento en la urgencia de una reforma del sistema educativo para que sea capaz de responder a las demandas educativas de todos los alumnos sin excepción y sin exclusión. Esta perspectiva se ha convertido casi dos décadas después en un modelo más ambicioso y transformador: la inclusión educativa. Revisemos a continuación las controversias sobre el concepto de necesidades educativas especiales antes de abordar el significado de la inclusión educativa.

3.2 El debate sobre el concepto de necesidades educativas especiales

El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales se ha ido extendiendo progresivamente a la mayor parte de los países. Su denominación es ahora un término presente en buena parte de los sistemas educativos para hacer referencia a los alumnos con determinados problemas de aprendizaje que exigen una respuesta educativa diferenciada y a menudo extraordinaria.

A pesar de esta extensión, los debates y las críticas sobre la utilización del término «alumnos con necesidades educativas especiales» no han dejado de crecer en la literatura científica, sobre todo en Inglaterra, cuna del concepto y referencia en el desarrollo legislativo.

La crítica más importante es que la denominación de «alumnos con necesidades educativas especiales» no ha terminado con el modelo de categorías en la discapacidad, objetivo del informe Warnock, sino que más bien ha incorporado una nueva categoría más amplia y más general. Los alumnos con necesidades educativas especiales son así reconocidos en los centros docentes. La discriminación y el estigma, aunque con un término más suave, no ha desaparecido.

Una segunda línea de cuestionamiento se encuentra en aquellos que consideran que el término de necesidades educativas especiales no ayuda a diferenciar entre los distintos problemas de aprendizaje, por lo que en ocasiones

es necesario añadir alguna precisión complementaria: alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, por ejemplo. Este planteamiento ahonda en la categorización y discriminación a la que se hacía referencia en el párrafo anterior.

Otro de los problemas suscitados por el concepto de necesidades educativas especiales ha sido su extensión al 20% de los alumnos. Este porcentaje se asienta en la acertada concepción de que las dificultades de aprendizaje de los alumnos son un continuo: el 2% manifiesta unas demandas educativas que requieren una provisión extraordinaria de apoyos, adaptaciones y recursos, los alumnos con discapacidad, mientras que el restante 18% son alumnos con dificultades de aprendizaje que se encuentran habitualmente escolarizados en las escuelas regulares. El problema no reside en esta concepción relativa y contextual del significado de los alumnos con necesidades educativas especiales, que pone el acento en la importancia de que la escuela regular les ofrezca una respuesta adecuada en función de la historia personal y educativa de cada alumno, sino en el hecho de que la denominación que se refiere a los alumnos con discapacidad se extienda a muchos más alumnos. Además, existe el riesgo de que las escuelas amplíen el número de alumnos con estas características para conseguir más recursos o que no les atiendan con suficiente dedicación si estos nuevos recursos no se proporcionan.

Finalmente, también se ha acusado a esta terminología de ser demasiado optimista y de tratar de presentar una imagen excesivamente positiva de los alumnos con necesidades educativas especiales. Parecería como si suprimiendo el nombre de las discapacidades, estas fueran menos graves; como si destacando la responsabilidad de la escuela y de la provisión de recursos, fuera posible garantizar el pleno desarrollo de todos los alumnos en condiciones normalizadoras. Por el contrario, señalan los críticos, los alumnos plantean problemas no solo que son difíciles de resolver en la escuela, sino que en ocasiones dependen del contexto social, por lo que el sistema educativo no va a poder, por sí solo, ofrecer una respuesta satisfactoria.

3.3 Formas de integración

La perspectiva de integración en la escuela ordinaria ha estado estrechamente relacionada con la utilización del concepto de necesidades educativas especiales. El informe Warnock distinguió tres principales formas de integración: física, social y funcional. La integración física se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, si bien pueden compartir algunos lugares como el patio y el comedor. La integración social supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria realizando los alumnos en ellas escolarizados algunas actividades comunes con el resto de los compañeros, como juegos y

actividades extraescolares. Finalmente, la integración funcional es considerada la forma más completa de integración. Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan a las actividades comunes con las adaptaciones necesarias y con el ritmo adecuado.

Estos planteamientos del informe Warnock han sido completados y superados con el paso del tiempo. Por una parte, se ha insistido en los análisis funcionales de la discapacidad intelectual (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, última edición en 2011), así como en los enfoques de vida independiente y de diversidad funcional (Palacios y Romañac, 2006), que han subrayado la necesidad de suprimir las barreras sociales que son las que dan significado al término de discapacidad. Por otra, se ha destacado la importancia de la integración comunitaria, que es la que se produce en la sociedad una vez que los alumnos dejan la escuela. Esta integración comunitaria exige cambios en las actitudes de los ciudadanos, en el acceso al empleo de las personas con más dificultades y en el funcionamiento de las instituciones y de los servicios públicos y privados.

3.4 El análisis crítico de Mary Warnock en 2005

En 2005, Warnock publicó un texto sumamente crítico con los nuevos significados que se han atribuido al concepto de necesidades educativas especiales. Los términos de su alegato se pueden resumir en los dos siguientes: el concepto de necesidades educativas especiales se ha extendido de forma excesiva y la irrupción de la inclusión en educación ha alterado sus finalidades y está buscando terminar con los centros específicos de educación especial.

La primera crítica de Warnock se refiere a que los alumnos con necesidades educativas especiales se han ampliado de forma poco controlada, que la provisión de recursos para ellos es muy diferente en unos lugares y en otros, y que alumnos con demandas educativas distintas pueden recibir respuestas educativas iguales. En el fondo, como comenta Norwich (Warnock y Norwich, 2010) en su respuesta a las tesis de Warnock, está presente el dilema entre lo común y lo diverso para encontrar una respuesta integradora pero específica ante las demandas que plantean los alumnos con dificultades de aprendizaje. Warnock teme que la fuerza de la educación común se olvide de las diferencias.

Más crítica es su posición sobre las propuestas de la educación inclusiva. Su valoración es que el concepto de educación inclusiva, entendido como el derecho a que todos los niños sean educados «bajo el mismo techo», conduce al desastre educativo para muchos niños. Su propuesta fue incorporar a los alumnos en un proyecto común de aprendizaje, pero en el tipo de escuela en el que puedan aprender mejor. Propone para determinados alumnos con dificultades de aprendizaje, afectivas, comunicativas o sociales un tipo de escue-

las especiales, de tamaño pequeño, con docentes preparados y en las que los alumnos desarrollen un sentimiento beneficioso de pertenencia a ellas.

La tesis de Warnock se oponía a la visión sobre la inclusión educativa re-frendada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, que planteó la transformación del concepto de necesidades educativas especiales, vinculado desde sus inicios con la educación especial, para situar al sistema educativo como responsable y garante de los derechos de todos los alumnos, cualquiera que sea su origen, su cultura, su procedencia social o sus capacidades personales. La inclusión educativa debería prolongarse en la inclusión social y apoyarse en ella, algo que Warnock consideró una tarea excesiva para el sistema educativo. Conviene ahora analizar con mayor detenimiento el significado de la inclusión educativa para disponer de una perspectiva histórica y de conjunto más perfilada.

4. El reconocimiento de la inclusión educativa

4.1 El significado de la inclusión

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria recibió un impulso fundamental en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, patrocinada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de España, cuyas conclusiones fueron publicadas en 1995. En ella se manifestó un firme respaldo a la inclusión educativa. La Conferencia planteó la transformación del concepto de necesidades educativas especiales, vinculado desde sus inicios con la educación especial, para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo que fuera responsable y garante de los derechos de todos los alumnos, sea cual sea su origen, su cultura, su procedencia social o sus capacidades personales.

Hay que destacar que el impulso hacia la inclusión educativa no empezó en la Conferencia Mundial de Salamanca, sino que sus orígenes hay que encontrarlos en insatisfacciones y propuestas anteriores que cristalizan en este encuentro. Desde la educación especial se insistía en que la escuela ordinaria no tenía en cuenta de forma prioritaria la necesidad de suprimir las barreras que impiden la participación social y académica de todos los alumnos en sus aulas.

En este proceso ha tenido también una gran influencia el modelo desarrollado por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (última edición en 2011), que en 1992 propuso una concepción basada en la interacción entre la persona y el contexto. De esta forma se apartaba de los modelos tradicionales al señalar que la discapacidad intelectual no constituye un rasgo absoluto manifestado exclusivamente por la persona, sino que es expresión de la interacción funcional entre la persona con una li-

mitación intelectual, sus habilidades adaptativas y el entorno en el que se desenvuelve, en el que los apoyos disponibles tienen un papel fundamental¹.

También hay que apuntar los procesos de inmigración y los estudios culturales y antropológicos que destacaron la importancia de incorporar en las escuelas una educación intercultural que permitiera a todos los alumnos sentirse reconocidos y valorar sus propias señas de identidad cultural. Un enfoque que ha de aplicarse no solo a los alumnos inmigrantes, sino también a otros colectivos con sentimientos de pertenencia a una cultura propia como las personas sordas.

De la misma manera, las investigaciones sociológicas señalaban las dificultades de aprendizaje de los alumnos que viven en contextos sociales y culturales desfavorecidos y cuyo origen social pone en grave riesgo su éxito escolar. Por último, no hay que olvidar las reflexiones que desde el ámbito de la filosofía y de la ética destacaban los conceptos de ciudadanía, cohesión social, equidad e inclusión social y que insistían en la necesidad de construir sociedades justas en las que se garantizaran los derechos de todas las personas en sociedades inclusivas y multiculturales.

En todas estas propuestas está presente un claro reconocimiento de la diversidad de capacidades de los alumnos y de sus diferentes orígenes y culturas y que todos ellos han de convivir primero en la escuela y luego en la sociedad. Esta situación y este objetivo exigen un cambio profundo en el sistema escolar y en la respuesta educativa que se ofrece a los diferentes alumnos que están en el mismo centro y en la misma aula.

Progresivamente se fue tomando conciencia de que era necesario poner el acento principal en las limitaciones y en las barreras que se generan desde la organización y el funcionamiento del propio sistema educativo y no solo en las condiciones de las escuelas para hacer posible la integración del alumnado. Las evaluaciones externas, la competencia entre los centros, la publicación de los resultados de cada uno de ellos de forma comparativa, las exigencias del currículo y los sistemas de evaluación de los alumnos provocaban enormes limitaciones en las posibilidades de las escuelas para incorporar con éxito a los alumnos con necesidades educativas especiales. En consecuencia, los proyectos de integración educativa tomaron conciencia de que su garantía principal se encontraba en el tipo de políticas educativas referidas al conjunto del sistema educativo que favorecían la incorporación de todos los alumnos y no solo a aquellas relacionadas con la educación especial. No se trataba de transformar la educación especial para facilitar la integración en la escuela ordinaria, sino de transformar el sistema educativo para hacer posible que

¹ En el capítulo 14 se analiza el significado y el impacto de esta definición y se subraya la importancia de tener en cuenta las fortalezas de las personas con discapacidad y su participación en su proyecto vital, así como los apoyos que necesita para mejorar su calidad de vida.

todos los alumnos aprendieran juntos. En gran medida este planteamiento estuvo en el origen del nuevo concepto de inclusión educativa que exigía un cambio radical de la educación para conseguir sus objetivos (Echeita, 2006).

En esta misma línea se sitúan las tesis ampliamente extendidas de que el problema de la inclusión está centrado en las barreras del sistema educativo para permitir la participación y el aprendizaje de todos los alumnos (Booth y Ainscow, 2011). Como señalan ambos autores en la tercera versión de la *Guía para la educación inclusiva*:

La inclusión es una empresa compartida. Vemos la promoción del aprendizaje y la participación y la lucha contra la discriminación como una tarea que nunca termina, que nos involucra a todos en la reflexión y en la reducción de las barreras que nosotros hemos y seguimos creando y que crean fracaso escolar y marginación.

Booth y Ainscow, 2011,
p. 9 de la versión castellana

No obstante, hay que tener en cuenta, como acertadamente señala Dyson (2006) desde una perspectiva histórico-cultural, que el concepto teórico de inclusión no es el final de un proceso de debate racional, sino que es el producto de la reflexión y de la práctica de determinados grupos institucionales y culturales en un determinado momento histórico y en un determinado contexto. Es normal, por tanto, que la inclusión adopte perspectivas distintas en países con historias, tradiciones, culturas y valores diferentes.

Hay que señalar, finalmente, que los debates educativos no deben oscurecer aquellos otros que se sitúan de forma más clara en la esfera política y en la lucha activa contra toda forma de opresión y discriminación. Este planteamiento se traduce en el término *disablism*, en análoga concordancia con el de *racism* referido a las personas de culturas minoritarias. *Disablism*, de difícil traducción en castellano, se refiere a la discriminación de las personas con discapacidad e indica actitudes negativas, conductas y entornos que actúan contra los derechos de estas personas y que generan barreras que impiden su participación de forma igualitaria en la sociedad. El objetivo de los movimientos situados en este ámbito es desterrar estos prejuicios y desigualdades y conseguir una sociedad en la que las personas con discapacidad tengan acceso a los mismos derechos y a las mismas oportunidades.

4.2 Ambigüedades del concepto de inclusión educativa

Las ideas antes expuestas presentan de entrada una enorme capacidad de convocatoria: ¿cómo no estar de acuerdo con los principios de igualdad, inclusión, reconocimiento social y aprendizaje compartido que facilitan la cons-

trucción de una sociedad más cohesionada? Hay que reconocer sin dudar que los valores que defienden las propuestas de inclusión educativa son claramente positivos.

Sin embargo, el concepto de inclusión educativa se enfrenta a determinadas inconcreciones que deben ser debatidas y a dilemas complejos que deben ser analizados cuando la inclusión educativa se adentra en las escuelas y en las aulas.

El primer desajuste se produce al intentar precisar el significado y alcance de este término. El concepto de inclusión educativa, inicialmente formulado para referirse a la diversidad de los alumnos, se ha ido reduciendo casi exclusivamente a los alumnos con necesidades educativas especiales, que a su vez se iba concentrando en los alumnos con discapacidad o con problemas graves de conducta. Es posible, como señala Booth (2000) y retoma Dyson (2010), que el concepto de inclusión suponga una «nube ideológica» diseñada por la primacía de la discapacidad que dificulte la teorización sobre la respuesta educativa a otros colectivos que pueden vivir también barreras y dificultades en su participación educativa. Haría falta, apunta Diniz (2003), una reestructuración del discurso sobre la inclusión que tenga en cuenta las amplias marginaciones que se están produciendo en una sociedad globalizada con tendencias profundas excluyentes y que incluya las raíces y la respuesta social y educativa a las migraciones forzadas, a la exclusión social severa y a la xenofobia.

El segundo desajuste procede de la interpretación de que la política inclusiva defiende que todos los alumnos han de estar escolarizados en la escuela común. ¿Supone este planteamiento la necesidad de avanzar hacia la supresión de los centros de educación especial? ¿O es posible hablar de formas flexibles de inclusión educativa que valoren también de manera positiva el papel de los centros específicos de educación especial? En este último caso, ¿no se está reduciendo el alcance de la inclusión?

5. Los dilemas de la inclusión educativa

La inclusión educativa se enfrenta a retos y a alternativas de especial importancia para los alumnos, que exigen continuamente adoptar decisiones en situaciones muchas veces ambiguas y sin que se muestren con claridad las mayores ventajas de una de las opciones. Norwich (1993) hizo referencia hace varias décadas al término «dilemas» para analizar estas cuestiones². Un dilema implica una elección entre varias alternativas que muestran consecuencias positivas y negativas a la vez.

Norwich ha planteado en varias publicaciones (1993, 2013) diferentes dilemas. Posiblemente los más relevantes sean los dos siguientes: el dilema de la

² Echeita y cols. (2009) han analizado los dilemas en el proceso de inclusión en España.

identificación o categorización de los alumnos y el dilema de la diferenciación del currículo.

5.1 El dilema de la identificación

El lenguaje es tanto descriptivo como político. Las palabras están imbuidas del significado derivado de la historia, del contexto y de las perspectivas. Los términos, clasificaciones, categorías y etiquetas que forman parte del lenguaje utilizado en la escuela y en la sociedad para hablar sobre la discapacidad se refieren a nuestras políticas que definen la discapacidad y la deficiencia, así como a las prácticas sociales en las que llegan a ser significativas.

Baglieri y Shapiro, 2012, p. 50

Norwich (1993) formuló con claridad este dilema al enfrentar las dos alternativas siguientes:

1. Si los alumnos tienen dificultades en el aprendizaje y son identificados y etiquetados como teniendo necesidades educativas especiales, entonces van a ser tratados probablemente de forma diferente, devaluados y estigmatizados.
2. Si los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje no son identificados individualmente como que tienen necesidades educativas especiales, entonces no habrá manera de identificarlos y de asegurar recursos educativos para ellos.

Hay que reconocer que la evaluación previa del alumno para su escolarización puede producir los efectos indeseados que se señalan en la primera afirmación. Además, como apunta Söder (1997), la elaboración de un informe que estudia las posibilidades de integración de un alumno en la escuela ordinaria supone admitir la opción de que pueda ser excluido.

Ainscow (1991) se sitúa en esta misma tesis al considerar negativa la etiqueta que el alumno recibe al ser valorado con necesidades educativas especiales. Además, el hecho de que la presencia de estos alumnos en la escuela ordinaria suponga más recursos, sobre todo maestros de apoyo, tiene el riesgo de que los profesores de un grupo de alumnos pasen la responsabilidad educativa de los alumnos con necesidades especiales a los maestros de apoyo.

Frente a esta posición, hay otras valoraciones que destacan la necesidad de la evaluación de los alumnos que presentan trastornos del desarrollo y la importancia de proporcionar al centro los recursos complementarios necesarios. De otra manera, señalan, se puede perder información relevante y apoyos especializados para una mejor educación de estos alumnos.

En este dilema hay que reconocer los riesgos que ambas opciones plantean y buscar una posición que reduzca al máximo los inconvenientes. No parece posible prescindir de la evaluación de los alumnos con discapacidad, pues la información que proporciona es una aportación importante para formular la respuesta educativa más adecuada.

Al mismo tiempo, es preciso evitar la categorización de los alumnos debido a sus dificultades o a su discapacidad por el riesgo de desvaloración y de falta de expectativas hacia su futuro educativo. Incluso la terminología de «alumnos con necesidades educativas especiales» se ha convertido en una nueva forma de etiquetar a los alumnos, como ya se ha comentado. Una alternativa equilibrada sería fundamentar la evaluación en un modelo que tenga en cuenta la dimensión biológica y psicológica del alumno, pero también la influencia del contexto familiar, educativo y social, y apuntar aquellas barreras que limitan las posibilidades del alumno para participar en un proceso escolar inclusivo. Desde esta información contextualizada y plural, el objetivo principal se situaría en definir la respuesta educativa y social que ha de proporcionarse a estos alumnos. En uno de los próximos apartados se desarrolla esta propuesta.

5.2 El dilema de la diferencia en el currículo

El reto fundamental lo han expresado de forma precisa Clark *et al.* (1997):

Es fácil ver cómo se puede acomodar lo que es común: por la formulación de un currículo común, por la creación de escuelas completamente inclusivas y por la provisión de idénticas experiencias de aprendizaje para todos los niños. Es también fácil comprender que los caminos más obvios para responder a la diferencia van precisamente por estrategias opuestas: la formulación de currículos alternativos, la creación de diferentes tipos de escuelas para diferentes alumnos y la provisión de diferentes experiencias de aprendizaje para diferentes grupos o individuos. Pero ¿cómo precisamente pueden estos enfoques tan diferentes ser reconciliados de tal manera que los currículos sean comunes pero múltiples, las escuelas sean inclusivas y selectivas, y las clases proporcionen experiencias de aprendizaje que sean las mismas para todos pero diferentes para cada uno?

Clark, 1997, p. 171

Norwich lo ha resumido con las dos alternativas siguientes:

1. Si a los alumnos identificados con necesidades educativas especiales se les ofrecen las mismas experiencias de aprendizaje que a los demás compañeros, probablemente se les niega la oportunidad de tener experiencias de aprendizaje relevantes para sus necesidades individuales.

2. Si a los alumnos identificados con necesidades educativas especiales no se les ofrecen las mismas experiencias de aprendizaje que a los demás compañeros, entonces probablemente son tratados como grupos separados con un estatus más bajo y se les niega la igualdad de oportunidades.

Una solución equilibrada del dilema planteado es procurar aquellas formas organizativas que favorezcan el mayor número de experiencias de aprendizaje comunes, pero que tengan en cuenta también las ventajas que para el aprendizaje de estos alumnos puede suponer un apoyo especializado y más individualizado. Para alcanzar este equilibrio es necesario tener en cuenta cuatro factores. En primer lugar, es preciso considerar la organización del sistema educativo, del currículo general y de los modelos de evaluación de los alumnos, pues aquellos sistemas más comprensivos, diversos y flexibles favorecen la participación de todos los alumnos en la mayoría de las actividades de aprendizaje. En segundo lugar, hay que valorar las actitudes y las competencias de los docentes, así como la participación de la comunidad educativa en los procesos inclusivos. En tercer lugar, hay que tener en cuenta los recursos de apoyo disponibles en el centro y la forma en la que desarrollan sus funciones. Finalmente, hay que analizar las demandas educativas específicas de cada alumno. En el capítulo 3 se exponen diferentes alternativas organizativas para responder a la diversidad del alumnado.

6. Distintas perspectivas ideológicas

Las dudas, interrogantes y dilemas que se han descrito en los dos apartados anteriores tienen respuestas diferentes en función de la visión ideológica de los actores en el proceso educativo y de su forma específica de comprender la educación de los niños y de los jóvenes. Por ello, antes de describir las posibles alternativas, es necesario aportar un breve resumen sobre las ideologías presentes en el campo de la educación inclusiva.

Las posiciones sobre la inclusión educativa son muy diferentes en función de la visión que se mantenga sobre la calidad y la equidad en la educación. De forma esquemática, es posible establecer tres perspectivas distintas: la reducida, la máxima posible y la total (Cigman, 2007).

La visión reducida considera que solo tiene sentido la integración para los alumnos con discapacidad que pueden beneficiarse de los objetivos y programas comunes que se desarrollan en las escuelas ordinarias. Desde esta opción, el sistema educativo debe garantizar la mayor calidad posible para sus alumnos, lo que se traduce en el máximo desarrollo de su potencial, por lo que no es conveniente que se modifiquen estos parámetros por la incorporación de alumnos con discapacidad. En este modelo, la asimilación prima sobre los posibles cambios en los centros y en las aulas para adaptarse a los nuevos

alumnos. Por ello, los centros específicos son considerados más idóneos para un alto porcentaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Al mismo tiempo, la educación no es contemplada como modelo de relación y de convivencia que se prolonga en la sociedad y que se nutre de sus características. Como ha señalado explícitamente Mary Warnock (2010) reforzando esta argumentación, «la escuela no es un microcosmos de la sociedad», por lo que no es preciso que los principios que se aplican en una se manifiesten en la otra.

Por el contrario, las otras dos posiciones ideológicas, la máxima posible y la total o completa, sostienen una visión de la educación y de sus relaciones con la sociedad muy diferente a la anterior. Ambas valoran de forma positiva la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria y consideran un progreso reducir las barreras que dificultan o impiden este tipo de educación. Apuestan por modificar la organización y el funcionamiento de la escuela para que de esta manera se avance en la inclusión educativa. Además, la incorporación de todos los alumnos en la misma escuela no es un asunto que compete exclusivamente al ámbito educativo, sino que está estrechamente relacionado con la sociedad a la que se aspira construir. Una educación inclusiva conecta de forma más directa con un modelo de sociedad en el que primen los valores de equidad, cohesión y solidaridad.

Sin embargo, hay algunas diferencias entre estas dos últimas orientaciones. Los que defienden la inclusión máxima posible (Low, 2007) consideran demasiado utópica la inclusión plena y apuestan por una inclusión «hasta donde sea humanamente posible». Desde este planteamiento, aceptan la existencia de centros específicos de educación especial para determinados alumnos con graves alteraciones del desarrollo mientras no existan otras alternativas beneficiosas para estos alumnos, si bien consideran necesaria la vinculación de estos centros en determinadas actividades y proyectos con los centros ordinarios.

Los proponentes de la inclusión plena o radical valoran que esta prudencia y estas vacilaciones pueden convertirse en un impedimento o un retroceso en el impulso a una educación inclusiva completa. Los centros de educación especial deberían progresivamente cerrarse a lo largo de un proceso que debería ir acompañado con transformaciones profundas del sistema educativo. Desde esta perspectiva, la inclusión se percibe como un proceso interminable (Ainscow y Dyson, 2006), cuyo impulso procede sobre todo de la justicia y de la equidad y es una garantía del cumplimiento de los derechos humanos para todos.

Cada una de estas opciones muestran un énfasis diferente en el equilibrio entre dos derechos de todos los alumnos: el derecho a aprender y el derecho a convivir con sus compañeros. El primero defiende la importancia de que a todos los alumnos se les garanticen condiciones óptimas para aprender en una educación de calidad; el segundo exige la participación de todos los

alumnos en las necesarias actividades comunes con los compañeros de la misma edad. La búsqueda de ese equilibrio se traduce en alguno de los dilemas de la inclusión educativa a los que se ha hecho mención en el apartado anterior.

Este mismo debate se vio reflejado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrada el 13 de diciembre de 2006 en el marco de la ONU y ratificada por España en abril de 2008 (Boletín Oficial del Estado, 2008). El artículo 24 dedicado a la educación establece lo siguiente:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Y más adelante este mismo artículo señala:

[...] que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; y se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión».

El artículo 24 de la Convención expresa el acuerdo final al que llegaron los proponentes de la inclusión plena y aquellos que defendían un proceso de inclusión lo más amplio posible. Los defensores de la inclusión plena incorporaron el compromiso de que los Estados aseguren un sistema de educación inclusiva a todos los niveles. Los que defendían el mayor esfuerzo hasta donde fuera humanamente posible destacaron que el derecho de las personas con discapacidad es a la educación, que es necesario que se hagan ajustes razonables y que se preste el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación.

7. Respuestas educativas y sociales a la diversidad del alumnado

Las propuestas comentadas en los apartados anteriores no consiguen encontrar un equilibrio entre los modelos de análisis de la situación de los alumnos, la consideración de las diferentes dimensiones que están presentes en la diversidad del alumnado y el énfasis necesario en la responsabilidad de la educación y de la sociedad para responder a las demandas de cada alumno. Por ello, puede ser conveniente recuperar y completar una denominación que ya ha

estado presente en las propuestas curriculares y en los análisis académicos desde los años noventa del siglo pasado y que puede contribuir a reducir el estigma de la categorización, a superar la excesiva vinculación del término «necesidades educativas especiales» con la discapacidad y a subrayar al mismo tiempo el objetivo más importante de la educación escolar: cómo lograr que todos los alumnos, sea cual sea el origen de sus dificultades de aprendizaje, alcancen los objetivos educativos.

La propuesta se articularía en torno a la denominación «respuestas educativas y sociales a la diversidad del alumnado», que sustituiría a la denominación de «alumnos con necesidades educativas especiales». El término propuesto indica, pues, la prioridad de la respuesta educativa y la necesidad de tener en cuenta también la dimensión social para ofrecer una alternativa más completa.

El concepto de respuestas educativas y sociales subraya en primer lugar que los ámbitos que hay que tener en cuenta no proceden solo del campo educativo, sino también del social. Es decir, la respuesta adecuada debe incorporar actividades vinculadas al espacio comunitario: actividades extraescolares fuera del centro escolar e intervención de otros agentes sociales. También debe tener en cuenta la posible situación de desventaja social de determinados alumnos que se enfrentan, por el contexto familiar en el que viven, con mayores dificultades para el aprendizaje. Además, es necesario no olvidar que la falta de recursos económicos o las dificultades de inserción social y de apoyo comunitario que vive una familia puede limitar la respuesta educativa a uno de sus hijos con retrasos significativos en sus aprendizajes o con discapacidad. La pobreza económica, social y cultural es un freno para los apoyos, las ayudas técnicas y las experiencias enriquecedoras que estos alumnos necesitan porque las familias no pueden financiarlas y las ayudas públicas a veces no llegan o lo hacen tarde y de manera insuficiente.

La importancia otorgada a las respuestas sociales procede en gran medida de la constatación de que gran parte de las dificultades de aprendizaje de los alumnos con «bajo rendimiento académico», que en ocasiones se confunden con los problemas de aprendizaje, tienen su origen en la pobreza económica, social y cultural. Además, como señala Dyson (2002), la mayoría de las estrategias deben estar basadas en un enfoque del conjunto de la escuela o de redes de escuelas o de comunidades, por lo que la respuesta para estos alumnos no es tanto individual sino grupal, con un carácter progresivo y continuo a lo largo de los años, lo que facilita a los docentes la respuesta educativa.

Este enfoque se desarrollaría en torno a dos ejes con una estrecha relación entre ellos: las respuestas ordinarias y las extraordinarias. Ambos ejes forman parte de un continuo de alumnos y de respuestas educativas cuyos límites dependen en gran medida del funcionamiento y del compromiso del sistema educativo y de cada comunidad educativa con estos alumnos.

7.1 Respuestas educativas y sociales ordinarias a la diversidad del alumnado

El término «ordinario» destaca que la respuesta a la gran mayoría de los alumnos debe realizarla la escuela con sus propios esquemas organizativos y de funcionamiento. Esto quiere decir que la escuela debe ser capaz de atender a las diferencias de sus alumnos en el marco del proyecto educativo y curricular establecido, con los recursos suficientes disponibles para realizar con éxito esta tarea, con el trabajo en colaboración del conjunto de los profesores y a través de la competencia y del esfuerzo profesional de cada uno de ellos en su clase.

Tal vez sea el momento de comentar algunos ejemplos que permitan visualizar mejor de qué se habla. El primero podría ser el de un alumno que habitualmente se diagnostica como disléxico. No debería ser un alumno que necesite una respuesta educativa extraordinaria o, en la terminología todavía vigente, con necesidades educativas especiales. Sería solo un alumno que necesita una respuesta educativa específica en el campo del aprendizaje de la lectura y que normalmente supone una forma de enseñanza centrada sobre todo en la codificación fonológica y en la correspondencia grafema-fonema. Este tipo de actividades debería ser tenida en cuenta no solo por su maestro tutor, sino también por el resto de sus profesores. Igualmente habría que orientar a su familia sobre las actividades más adecuadas para ayudarle a superar sus dificultades. Es decir, no haría falta una respuesta extraordinaria ni recursos especiales.

Un segundo ejemplo sería el de alumnos de culturas diferentes escolarizados en su edad correspondiente sin problemas con la lengua utilizada en la escuela. La escuela debería incorporar la dimensión multicultural en su proyecto educativo y curricular y los profesores tendrían que cuidar en sus clases esta orientación para favorecer la integración del alumno y el reconocimiento y valoración de su identidad cultural.

Un tercer ejemplo se refiere a un alumno con altas capacidades. La escuela debería proporcionarle el tipo de currículo, las experiencias de aprendizaje de ampliación o de profundización y los programas extraescolares que le motivaran a seguir aprendiendo a un ritmo y con una intensidad superior a la de sus compañeros.

Finalmente, el cuarto ejemplo podrían ser los alumnos con riesgo de retraso, fracaso o abandono escolar por las condiciones sociales o familiares en las que viven. La escuela tendría que desarrollar las iniciativas adecuadas para prevenir esta situación: clases de refuerzo, prolongación de tiempo de estudio, ampliación del número de profesores para permitir desdobles, recursos económicos para actividades extraescolares motivadoras, colaboración con el municipio para resolver los problemas sociales del alumnado, etc. En aquellos centros con un número significativo de alumnos en estas condiciones

de desventaja social, la administración educativa debería ampliar la atención, la dedicación y los recursos de apoyo a estos centros para garantizar la consecución de estos objetivos.

En síntesis, los centros educativos deberían contar con la flexibilidad curricular, el conocimiento, la orientación y los apoyos necesarios para ofrecer una respuesta educativa, social y cultural a la diversidad de los alumnos que, desde la lógica que se está planteando, se extendería al 98% de los mismos o, como se comentará en el apartado siguiente, a un porcentaje ligeramente menor por la ampliación del colectivo de alumnos que necesitan respuestas extraordinarias.

7.2 Respuestas educativas y sociales extraordinarias a la diversidad del alumnado

Se puede apuntar que el porcentaje de alumnos restante puede situarse entre el 3 y el 4%, un porcentaje que como se ha señalado en repetidas ocasiones es relativo e interactivo y depende también del funcionamiento del sistema educativo y de los propios centros docentes.

El incremento del 2% tradicional, en el que se encuentran los alumnos con discapacidad o con graves alteraciones en su desarrollo, se produce por la incorporación de alumnos con severos retrasos y problemas de aprendizaje que exigen respuestas extraordinarias que derivan de sus condiciones sociales: inmigrantes con retrasos académicos e incorporación tardía al sistema educativo y alumnos con graves problemas sociales o familiares que repercuten seriamente en su aprendizaje y en su bienestar personal.

Todos estos alumnos necesitan, pues, apoyos y recursos extraordinarios para que puedan aprender y progresar de acuerdo con sus posibilidades. Una evaluación de su historia personal y educativa, así como de sus posibilidades futuras debe proporcionar la información adecuada para conocer el tipo y el alcance de la respuesta educativa y social que necesitan.

Las respuestas educativas extraordinarias suponen principalmente el diseño de adaptaciones curriculares significativas; los apoyos extraordinarios de profesionales especializados, así como la presencia de adultos con perfiles similares a los de estos alumnos que puedan ser modelos de identidad para ellos; la incorporación de lenguajes o sistemas de comunicación adaptados a las características de estos alumnos; la modificación de la organización de la enseñanza y de la evaluación, lo que puede suponer aprender parte del tiempo lectivo en un aula diferente a la de sus compañeros o, en los casos que sea imprescindible, la escolarización en un centro de educación especial. En el capítulo 3 se desarrollan los modelos organizativos, las adaptaciones curriculares y las estrategias educativas más adecuadas para estos alumnos.

Es preciso volver sobre una idea que tal vez no haya quedado suficientemente subrayada: las respuestas extraordinarias serán tanto menos necesarias y más eficaces cuanto mejor funcionen las respuestas educativas ordinarias en cada uno de los centros docentes. Esto quiere decir que las respuestas son contextuales y relacionales, es decir, que algunos centros especialmente competentes para responder a la diversidad del alumnado podrían incorporar de forma normalizada a determinados alumnos, mientras que otros centros reclamarían respuestas y recursos extraordinarios para esos mismos alumnos. Además, habrá un mayor número de centros docentes con buen funcionamiento en su respuesta a la diversidad del alumnado cuando el sistema educativo esté diseñado para hacerlo posible.

8. Los alumnos con necesidades educativas especiales en la legislación española

El proyecto más ambicioso para transformar la educación especial y avanzar en la integración de los alumnos con discapacidad se produjo en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985. En él se planteó una estrategia de cambio a lo largo de ocho años, teniendo los tres primeros un carácter experimental y voluntario. El proyecto se basaba en el acuerdo entre los centros y el Ministerio de Educación. Los centros asumían la integración de dos alumnos con discapacidad en sus aulas empezando por preescolar y el primer curso de la Educación General Básica y continuando en los demás cursos en los años siguientes. El Ministerio de Educación se comprometía a que estas aulas no superaran los 25 alumnos, a proporcionar progresivamente maestros de apoyo y de audición y lenguaje, a desarrollar programas de formación, a ampliar los equipos psicopedagógicos y a enviar materiales educativos adaptados para estos alumnos. La creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial unos años más tarde favoreció el desarrollo de metodologías innovadoras capaces de responder a las demandas educativas de los alumnos con discapacidad.

La aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) supuso un impulso importante, pues el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, denominación que se incorporó por primera vez en un texto legal, no se planteó como una reforma de la educación especial, sino en el marco de una reforma del conjunto del sistema educativo. Es la reforma de la educación lo que puede hacer posible la integración de todos los alumnos.

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEGCE), aprobada en 1995, supuso un progreso importante al definir la población escolar con necesidades educativas especiales refiriéndose, de una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad o de trastor-

nos de conducta y, de otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

La Ley Orgánica de la Educación (LOE), aprobada en 2005, muestra un cambio conceptual y terminológico al hacer referencia al «*Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*». Entre sus principios se encuentra la obligación de las administraciones públicas de proporcionar los medios y los recursos necesarios para el máximo desarrollo de todos los alumnos. El alumnado que precisa apoyo educativo se diferencia en tres categorías principales: alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013, mantiene prácticamente el texto de LOE en este punto, si bien incorpora a un nuevo colectivo de alumnos con necesidad de apoyo educativo: los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. Pero más allá de este cambio, que parece enviar el mensaje de que los alumnos con problemas de aprendizaje también necesitan un apoyo educativo similar al de los alumnos con necesidades educativas especiales, la LOMCE desarrolla un modelo educativo selectivo, competitivo, homogéneo y escasamente flexible que amplía las barreras para la inclusión del alumnado.

9. Comentarios finales

La reforma de la educación para conseguir escuelas más inclusivas es una tarea compleja y de largo alcance por dos razones principales. La primera, porque es preciso al mismo tiempo promover cambios sociales que reduzcan las desigualdades y favorezcan actitudes cívicas positivas hacia la inclusión social y educativa. La segunda, porque debe abordar los retos y dilemas a los que se enfrenta la inclusión educativa para facilitar el aprendizaje y la convivencia de todos los alumnos en las condiciones de mayor integración posible.

La tarea de lograr escuelas inclusivas que sean de calidad, atractivas y valoradas por su entorno social exige que el conjunto de la sociedad, el sistema educativo, las escuelas, la comunidad educativa y los profesores contemplen este horizonte en sus actividades, lo consideren justo y posible, e intenten crear las condiciones adecuadas para avanzar en su consecución.

TEMAS DE DEBATE

- Comparar un sistema educativo inclusivo frente a otro selectivo y razonar la valoración en función de los indicadores de calidad y equidad de la educación.
- ¿La inclusión educativa baja el nivel educativo?
- Valorar si es necesario establecer una categoría diagnóstica para los alumnos con trastornos del desarrollo o problemas de aprendizaje y discutir las posibles ventajas e inconvenientes.
- Comparar las diferentes opciones ideológicas sobre la inclusión educativa y discutir sus implicaciones prácticas.
- Analizar los diferentes dilemas relativos a la inclusión educativa y sus posibles alternativas.
- Discutir las posibles ventajas e inconvenientes de la orientación hacia la respuesta educativa y social frente al término de necesidades educativas especiales.

ACTIVIDADES

- Analizar las barreras que existen en el desarrollo de un programa de integración en una escuela ordinaria para un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.
- Describir y valorar las posibles actitudes de familias, profesores y compañeros en un centro determinado hacia la integración en el aula de un alumno con problemas de hiperactividad.
- Valorar las razones de que exista una reserva de plazas públicas para personas con discapacidad. Analizar y valorar si sería conveniente por criterios de equidad que hubiera otros colectivos que tuvieran una situación similar en relación con el acceso a la universidad o al empleo.
- Recabar opiniones de alumnos, de profesores y de familias sobre la inclusión de los alumnos con necesidades educativas en la escuela ordinaria. Valorar las respuestas.
- Analizar la Guía para la educación inclusiva desarrollada por Booth y Ainscow.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

- Conocer e interpretar los cambios en la educación especial en el siglo xx.
- Analizar el significado y el alcance del concepto «necesidades educativas especiales».
- Comentar de forma crítica las alternativas al concepto de «necesidades educativas especiales».
- Comparar las propuestas de inclusión plena con aquellas otras orientadas hacia la inclusión máxima posible.
- Ser capaz de analizar el dilema de la identificación de los alumnos.
- Ser capaz de analizar el dilema de la diferenciación en el currículo.
- Comparar el concepto de «alumnos con necesidades educativas especiales» con el de «respuesta educativa y social a la diversidad del alumnado».
- Comprender las diferencias entre las respuestas educativas y sociales ordinarias y extraordinarias a la diversidad del alumnado.
- Describir las condiciones que facilitan la inclusión de los alumnos.

RECURSOS COMPLEMENTARIOS EN INTERNET

<https://www.european-agency.org/>

La Agencia Europea para las necesidades especiales y la inclusión educativa proporciona información tanto sobre la situación de los países pertenecientes a la UE como sobre estudios, informes e investigaciones relevantes.

<http://www.sen-policyforum.org.uk/>

Es un portal del Special Educational Needs Policy Options Steering Group. En él se encuentran las aportaciones de los más relevantes investigadores británicos en el campo de la educación especial: Klaus Weddell, Seamus Hegarty, Brahman Norwich, Mel Ainscow y Alan Dyson. Los informes y reflexiones de este grupo de debate académico buscan una relación entre la gestión política y la práctica educativa.

<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/index-for-inclusion-network/>

El consorcio para la educación inclusiva está impulsado por un grupo de profesores universitarios iberoamericanos coordinado por Gerardo Echeita. Uno de sus logros principales ha sido traducir y gestionar la publicación de la Guía para la educación inclusiva (Index for Inclusion) desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow. En este portal se encuentra su traducción al español, así como diferentes aplicaciones y comentarios sobre él.

<http://www.unesco.org/new/es/education/>

Los documentos, informes y estadísticas de la UNESCO son siempre relevantes y proporcionan una visión comparada de la situación de los países y las líneas generales por las que avanza el mundo educativo. Es preciso buscar en el portal los informes o datos que se precisen.

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/>

El Instituto de Tecnología Educativa del Ministerio de Educación ha elaborado diferentes materiales referidos a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. En esta página se desarrollan nueve módulos que abordan los núcleos principales de la educación inclusiva bajo el título *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*.