



**LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES EN LA EDUCACION
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Autores:

Angel de Carlos García
Amaia Arregi Martínez
José Ramón Ugariza Ozerin
María José Lobato Fraile

PRESENTACIÓN

Una educación integradora y comprensiva debe asumir la diversidad de necesidades educativas de su alumnado y ejercer una acción positiva a favor de los que están en una situación de mayor desventaja y necesidad como la que presentan los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Esta diversidad, propiciada por causas muy diferentes, va a precisar a lo largo de esta etapa educativa de medidas de adaptación del currículo que respondan a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

Los objetivos educativos para el alumnado con n.e.e son los mismos que para el resto del alumnado: conseguir su máximo desarrollo personal y social en el contexto educativo más normalizado posible, lo cual constituye un reto permanente para el Sistema Educativo que debe adecuar y flexibilizar sus estructuras para poder ofrecer una respuesta educativa lo más ajustada posible a las necesidades comunes y específicas que dichos alumnos y alumnas plantean.

La Dirección de Renovación Pedagógica, consciente de la importancia que para la sociedad tiene la escolarización de todos sus miembros, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, quiere ofrecer instrumentos de apoyo y orientación que ayuden al profesorado a definir cuál es la respuesta educativa más adecuada en el contexto menos restrictivo posible.

En esta línea el presente documento quiere aportar al profesorado aquella información más relevante sobre las características y necesidades genéricas que presentan algunos colectivos del alumnado, para facilitar la planificación e intervención en las diferentes situaciones educativas a partir de las pautas y estrategias presentadas.

Eduren Gumuzio Añibarro
Directora de Renovación Pedagógica

Índice

PARTE PRIMERA

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Introducción	3
Principios y finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria	3
Organización curricular	4
La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria	3

PARTE SEGUNDA

LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

Los alumnos y alumnas con déficit motriz.....	10
Los alumnos y alumnas con altas capacidades.....	14
Los alumnos y alumnas con retraso mental.....	18
Los alumnos y alumnas con autismo y otros trastornos del desarrollo	22
Los alumnos y alumnas con n.e.e. vinculadas a un medio social y familiar desfavorecido.....	26
Los alumnos y alumnas con déficit visual	30
Los alumnos y alumnas con déficit auditivo	37

PARTE TERCERA

ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

Criterios generales para la individualización del proceso educativo	45
Un modelo para la definición del currículo del grupo	54
Organización de la respuesta al alumnado con n.e.e.	61

Parte Primera

Características generales
de la Educación Secundaria
Obligatoria

Introducción

En esta etapa educativa, se habla de la necesidad de equilibrar la idea de un proceso educativo con sentido en sí mismo y la idea de preparación para estudios posteriores o, en su caso, para la vida laboral. La presencia de estas dos ideas, junto con el carácter básico y obligatorio, además de otros factores psicopedagógicos, explican muchas de las características que se desprenden del análisis de los dos ciclos en que está dividida.

Los objetivos que se persiguen en esta etapa trascienden en gran parte, los ámbitos exclusivamente académicos, puesto que se pretende dar respuesta a las demandas sociales y culturales de la sociedad con objeto de asegurar que todo el alumnado llegue a ser miembro activo y responsable de esa misma sociedad a la que pertenecen.

Para lograr al máximo nivel los objetivos propuestos, se debe tener en cuenta los procesos de aprendizaje y desarrollo, así como sus características personales y sus intereses, considerando los conocimientos que han de formar parte de los aprendizajes del alumnado, sabiendo que las disciplinas son un medio para alcanzar otros objetivos. Esta demanda social ha permitido transformar gradualmente las prácticas tradicionales de segregación hacia una integración de los alumnos y alumnas con deficiencias en la escuela, el trabajo y la comunidad en general.

El número creciente de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados actualmente y, la aceptación de la diversidad como principio educativo, obliga a definir los diversos elementos que configuran la intervención educativa con el fin de adecuarse a cada uno de ellos teniendo en cuenta su ambiente habitual y orientarse hacia unos objetivos, en un contexto determinado y a lo largo de unos tiempos limitados.

Principios y finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria

El carácter social y cultural de toda educación se entiende como el conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales, los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia cultural organizada, persiguiendo su desarrollo individual y social.

Este valor social de la educación hace que las finalidades y principios que caracterizan cualquiera de sus tramos de formación no hagan referencia exclusivamente a aspectos académicos, sino a su relación con los intereses de la sociedad para la que están formando y de las personas que la conforman.

En este sentido, una de las líneas básicas que da sentido a la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) como etapa de formación general, es la asimilación y profundización de los elementos básicos de la cultura que les permita hacer frente e interpretar mejor la realidad y resolver los problemas que la misma les presenta con los instrumentos, conocimientos y actitudes más adecuadas.

Otra de las finalidades es proseguir una formación que les permita el acceso a estudios posteriores o procesos formativos ligados a la preparación profesional y al mundo del trabajo.

Esa doble finalidad se expresa en los siguientes términos: *“Transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato”*.(Art. 18 de la LOGSE).

Con objeto de dar respuesta a esta doble finalidad, la organización de esta etapa está regida por dos principios básicos complementarios: la comprensividad y la atención a la diversidad. Desde este planteamiento se pretende proporcionar una formación polivalente mediante un núcleo de contenidos comunes para todo el alumnado y, por otro lado, establecer una progresiva diferenciación de los contenidos curriculares en el transcurso del segundo ciclo, ampliando el espacio de elección del alumnado progresivamente.

Los objetivos de esta etapa se extienden más allá del ámbito puramente académico e incluyen como aspectos esenciales los relativos a la capacidad para el análisis y la resolución de problemas reales, el desarrollo y ejercicio del espíritu crítico y creativo, la adquisición y práctica de hábitos de cooperación ciudadana, de solidaridad y de trabajo en equipo.

Organización curricular

El área se concibe como la unidad curricular que articula en objetivos, contenidos, etc., las intenciones de los objetivos generales de la etapa. Como se señala en el DCB, mejor que las disciplinas escolares, tradicionalmente vinculadas casi exclusivamente a la especialización académica y científica, el área constituye un marco que facilita la interrelación de contenidos de carácter teórico y funcional, promoviendo así un aprendizaje más integrador y útil para la comprensión de la realidad y para la actuación en ella y sobre ella.

El área constituye un instrumento abierto y flexible para el desarrollo del DCB, ya que deja a los centros y al profesorado un amplio margen de autonomía para la concreción del currículo y permite incorporar mejor los planteamientos de opcionalidad necesarios para atender a la diversidad de los alumnos y de las alumnas, incluidos aquellos y aquellas que presentan necesidades educativas especiales.

Las áreas curriculares agrupan y dan nombre al conjunto de contenidos que son necesarios para desarrollar las capacidades. En esta agrupación de contenidos intervienen las disciplinas tradicionales que han estructurado el conocimiento a lo largo de la historia, pero los nuevos nombres de las áreas y sus contenidos se han adaptado a lo que necesita el alumnado para desarrollar sus capacidades.

La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria

Actualmente existe un acuerdo generalizado en que la calidad de un Sistema Educativo y de un centro, se mide en buena parte por su capacidad de dar respuesta satisfactoria a la diversidad, a las diferencias y peculiaridades del alumnado, individual y colectivamente considerado.

Desde un planteamiento estrictamente curricular, las vías para tratar la diversidad son varias y no deben contemplarse como alternativas, sino más bien como simultáneas y complementarias. Así, la LOGSE y los Decretos que la desarrollan aportan como vía más significativa y trascendental de atención a la diversidad el carácter abierto y flexible del currículo, que ha de permitir, mediante los distintos niveles de concreción previstos, una práctica educativa adaptada a las características del alumnado de cada centro, de cada grupo-aula y, en último extremo, de cada alumno o alumna concreta.

Junto a esta posibilidad de adaptación y concreción del currículo prescriptivo, se ha optado por un modelo curricular, común a todas las etapas y niveles, en el que se han establecido algunas características que le dotan de potencialidad para la atención de la diversidad y la respuesta a las necesidades educativas especiales. Algunas de estas características son:

- Promover el desarrollo de un amplio espectro de capacidades, asumiendo en un plano de igualdad aspectos del desarrollo personal tradicionalmente olvidados permitiendo así, asumir más plenamente la globalidad de cada alumno.
- Se establecen organizaciones curriculares adaptadas a las necesidades psicopedagógicas de cada momento
- Se resaltan los aspectos prácticos y funcionales del aprendizaje
- Se promueve una dinámica de orientación, centrada en la labor del equipo docente agrupados en torno a la tutoría y el asesoramiento del orientador.

La comprensividad implica la aceptación de la diversidad en el aula y en consecuencia una intervención educativa que se dirige a un grupo en donde la diversidad es atendida, respetando las diferencias y compensando las desigualdades.

Asumir y tratar la diversidad en una enseñanza de carácter comprensivo precisa dotar a esta etapa de elementos que permitan mantener un equilibrio suficiente entre el programa común y la acción diversificada, con el objetivo de favorecer el desarrollo máximo de las capacidades de los sujetos.

La propia concepción curricular permite el ajuste progresivo de las situaciones educativas a los diferentes contextos (centro, aula, individuo) hasta llegar a adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características de un grupo de alumnos. El tratamiento de la diversidad en la ESO es una continua concreción de la toma de decisiones que se va plasmando desde la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) hasta las Unidades Didácticas, pasando por el Proyecto Curricular (P.C.C.), el de etapa, ciclo y programación, en cuya realización y puesta en práctica está implicado todo el profesorado del centro, en los diferentes niveles: equipo directivo, equipo docente, de ciclo, de departamento o seminario, asesorado si es preciso por los Servicios de Apoyo Externos.

Este trabajo cooperativo del equipo docente se centra en la reflexión conjunta de los diferentes elementos curriculares y un esfuerzo para enlazar la teoría y la práctica diaria en las aulas.

A estas medidas de carácter general se le añaden otras complementarias con carácter específico como son la Optatividad y la Opcionalidad por un lado y, el refuerzo educativo por otro.

Junto a estas medidas complementarias hay que añadir las medidas extraordinarias de atención a la diversidad como son:

- La flexibilización del periodo de escolarización: aumentando o reduciendo la duración del mismo, según el tipo de alumnado.
- Las adaptaciones curriculares individuales
- La diversificación curricular

Parte Segunda

Los alumnos y alumnas con
necesidades educativas especiales
en la Educación Secundaria
Obligatoria

En diversas leyes y normativas se alude directamente al alumnado con n.e.e dándose orientaciones de cómo abordar su educación. Así la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define el carácter de enseñanza básica de la Educación Secundaria y por lo tanto su carácter comprensivo, ofreciendo al alumnado, por muy diverso que sea, las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas. Se establece la *necesidad de adecuar esta etapa a las características de los alumnos con n.e.e.* Se indica que los alumnos con n.e.e, temporales o permanentes, podrán llegar a alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. En la Ley de la Escuela Pública Vasca se indica que "se procurará la adopción de medidas individuales que compensen minusvalías físicas o psíquicas. Se adoptarán medidas que garanticen la prevención, identificación precoz, evaluación contextualizada y adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales". Una de estas medidas se concreta en el Decreto de Desarrollo Curricular de la etapa cuando se dice que "podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales". En la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes se dice que "las Administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora." También se señala la obligatoriedad que tienen dichos centros "de escolarizar a los alumnos a los que hace referencia el punto anterior, de acuerdo con los límites máximos que la Administración determine".

La atención a la diversidad se convierte en esta etapa educativa en un principio prioritario sobre el que organizar la respuesta educativa, tratando el sistema escolar de ajustarse a las características de todos sus alumnos y alumnas para responder a sus necesidades educativas, que en el caso de determinados alumnos con mayores dificultades en su proceso educativo que podrán ser consideradas como necesidades especiales.

Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarias medidas educativas especiales, adaptaciones para acceder al currículo o modificaciones importantes y significativas en el propio currículo, ya que las medidas ordinarias resultan insuficientes para responderle de modo adecuado. Un alumno/a tiene necesidades educativas especiales cuando *presenta una dificultad para aprender mayor que la mayoría de los chicos y chicas de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las posibilidades educativas que la escuela proporciona normalmente* (Warnock, 1981). La causa de dichas dificultades tiene un *origen fundamentalmente interactivo* (Wedell, 1981). Hablar de un origen "interactivo" de las necesidades educativas especiales de un alumno/a quiere decir que éstas son "relativas", esto es, que dependen tanto de las deficiencias propias ("dentro") del niño o niña, como de las deficiencias del entorno ("fuera") en el que el niño o niña se desenvuelve. Por lo tanto, el hecho de que determinadas necesidades educativas se conviertan en especiales depende tanto de la situación personal de un alumno o alumna determinado, de los problemas que presenta, como del contexto educativo en el que está escolarizado.

Desde esta nueva perspectiva lo que interesa es *conocer las necesidades educativas de los alumnos y alumnas para desarrollar las estrategias más adecuadas y aportarles la ayuda pedagógica* que permita su máximo desarrollo personal y social.

Las n.e.e. se presentan a lo largo de un continuo que va desde las más leves, a las que puede responderse con ligeras modificaciones en el currículo ordinario, a aquellas más graves y que van a precisar de medidas educativas especiales que se van a apartar significativamente del tipo de respuesta que se ofrece a la mayoría del alumnado. La n.e.e., a su vez, pueden tener un carácter más permanente o pueden presentarse de manera transitoria o temporal.

Las necesidades educativas especiales que el alumnado de esta etapa puede presentar van a depender de sus características personales y de las condiciones socioeducativas en las que se desenvuelven. Se pueden agrupar considerando las dificultades predominantes del alumnado, sin que esto implique que el alumnado que presenta un déficit determinado tenga necesariamente las mismas necesidades educativas. ni que las mismas tengan siempre un carácter “especial”. Es más, determinadas necesidades educativas que en un contexto determinado son consideradas como “especiales” en situaciones educativas más adaptadas dejan de serlo.

Para responder al alumnado con n.e.e. será necesario conocer su historia educativa anterior, que estará recogida en las adaptaciones curriculares que haya sido necesario elaborar en la Educación Primaria. La adaptación curricular realizada en el último ciclo de la Educación Primaria junto con la revisión realizada serán un referente importante de cara a realizar la evaluación inicial del alumno para decidir las modificaciones que es preciso realizar en el contexto escolar y en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como cuales son los recursos humanos y materiales que necesitan.

Con el fin de facilitar el estudio y análisis de las diferentes problemáticas, sin que esto suponga encasillar o clasificar al alumnado en función del déficit, se pueden establecer los siguientes grupos:

- Alumnos y alumnas con déficits auditivos, visuales o motrices, sin una problemática intelectual o emocional acusada. Van a necesitar fundamentalmente de medios técnicos, ayudas especiales y sistemas alternativos de comunicación para facilitarles su acceso al currículo ordinario
- Alumnos y alumnas que proceden de un medio sociocultural desfavorecido o pertenecen a una cultura diferente y que presentan dificultades para adaptarse a las tareas de aprendizaje que la escuela propone
- Alumnos y alumnas con dificultades específicas de aprendizaje vinculadas a la adquisición de los contenidos instrumentales de las áreas básicas (lenguaje y matemáticas). Será necesario adoptar medidas de refuerzo educativo introduciendo modificaciones en la secuenciación de los contenidos y en las estrategias metodológicas.

- Alumnos y alumnas con dificultades generalizadas de aprendizaje derivadas de un déficit intelectual y que van a precisar de adaptaciones significativas del currículo a lo largo de toda su escolaridad.
- Alumnos y alumnas con trastornos generalizados de desarrollo o gravemente afectados cuya escolarización se va a desarrollar fundamentalmente en aulas estables.
- Alumnos y alumnas con dificultades emocionales y/o conductuales que suelen generar dificultades de aprendizaje
- Alumnos y alumnas con altas capacidades.

A continuación se describen las características genéricas que presentan determinados alumnos y alumnas , derivadas de distintos tipos de deficits, y que precisan de medidas educativas extraordinarias para poder responder a sus necesidades. Esto no quiere decir que no puedan presentar otro tipo de necesidades (medicas, asistenciales...) sino que vamos a focalizar nuestra atención en los aspectos educativos que son aquellos que nos interesan desde la perspectiva del presente documento.

Se van a considerar de modo muy general y con el objetivo primordial de ofrecer pautas para la actuación educativa, un marco referencial de cómo se manifiestan los deficits en la manera de ser y actuar de estos alumnos en su relación con el entorno, cuales son las n.e.e. genéricas que se derivan de lo anterior y cuales son las pautas de actuación educativa más adecuadas para satisfacerlas en el contexto educativo más normalizado posible.

Los alumnos y alumnas con déficit motriz

Características generales

El alumno o alumna con deficiencia motriz es aquel o aquella que presenta de forma permanente o transitoria una alteración del aparato motor, debida a una anomalía de funcionamiento en algún sistema (osteo-articular, muscular o nervioso), que limita en grado variable alguna de las actividades que pueden hacer los alumnos o alumnas de su misma edad. Según el sistema afectado la deficiencia motriz se va a manifestar con unas características determinadas. Nos vamos a referir a aquellas que se presentan con más frecuencia en la escuela (la parálisis cerebral y las lesiones craneoencefálicas) especificando las características genéricas de los alumno o alumnas que resultan afectados por dichas anomalías.

La Parálisis Cerebral supone una alteración en la postura y en el movimiento producida por una lesión en el cerebro antes de que su desarrollo y crecimiento se hayan completado. Teniendo en cuenta la edad en la que se produce la lesión, las alteraciones que se dan van a afectar de un modo diferente al desarrollo global del niño o la niña. Las consecuencias de la parálisis cerebral a nivel motor van a ser las siguientes:

- Dificultades en mantener el control de la postura, realizar movimientos voluntarios y coordinados y mantener el equilibrio corporal.
- Les resulta difícil o imposible controlar sus movimientos y su postura para realizar actividades de motricidad fina. (escribir, manejar determinados utensilios...)
- Algunas personas con parálisis cerebral son incapaces de lograr la relajación muscular incluso en reposo sufriendo espasmos que dificultan aun más el control voluntario que pudiesen conservar.
- Imposibilidad de regular los movimientos por lo que estos resultan amplios y bruscos
- A nivel ocular se puede dar con frecuencia estrabismo, apareciendo también dificultades en la organización espacial
- Debido a diferentes factores que influyen en el desarrollo correcto de la succión, deglución y masticación no se va a producir el ejercicio suficiente de movimientos gruesos de mandíbula, labios y lengua, y queda afectado el posterior desarrollo de los movimientos finos y precisos necesarios para el habla.
- Presentan alteraciones en el ritmo respiratorio que afectan a la entonación y al ritmo de la palabra, que pueden hacer que la comprensión sea difícil
- Como consecuencia de lo anterior se dan problemas en la articulación de los fonemas con omisiones y sustituciones de los mismos.

Las diversas alteraciones que se producen dan lugar a una gran variabilidad en lo referente al campo de la comunicación y el lenguaje, diferenciándose dos grandes grupos:

- *Los paralíticos cerebrales orales*, que aunque tengan dificultades pueden utilizar el habla para comunicarse
- *Los paralíticos cerebrales no orales*, a los que les resulta imposible utilizar el habla para comunicarse. Además la problemática motriz condiciona, en las primeras fases del desarrollo, la comunicación afectiva entre la niña o el niño y sus familiares o personas que le atienden dado que este tipo de comunicación se establece de modo no-verbal. Las dificultades señaladas producen un retraso en el desarrollo del lenguaje semántico, sintáctico y fonológico, que a su vez inciden en la adquisición del código escrito.

En **las lesiones craneoencefálicas** se dan características diferentes, en función de la zona afectada y del momento en el que se produce la lesión. En el ámbito motor se pueden producir problemas similares a los que se dan en la parálisis cerebral. En el ámbito de la comunicación y del lenguaje, si han resultado afectadas las áreas de elaboración y producción del lenguaje, se producen una serie de alteraciones en la expresión oral (pobreza de vocabulario, frases cortas, trastornos articulatorios, trastornos en la emisión de la voz, dificultad para evocar el nombre de objetos frecuentes, verbos, adjetivos...) y en la comprensión oral comprendiendo sólo frases cortas y familiares. En el lenguaje escrito también se pueden producir alteraciones muy importantes tanto en la lectura como en la escritura (lectura lenta, sin entonación ni ritmo, dificultades en la comprensión más graves que en el lenguaje hablado, errores de ortografía arbitraria...).

En las personas con deficiencia motriz, la ausencia o falta de control de los movimientos va a dificultar el contacto adecuado con la realidad, limitando el propio conocimiento y desarrollo y provocando una falta de interés por el medio. Se puede dar también una dependencia continuada del adulto lo que en muchos casos provoca una actitud de gran pasividad. La actitud de las personas de su entorno condiciona en gran parte su normalización social

Hay otra serie de alteraciones motrices (espina bífida, poliomelitis, lesiones medulares, distrofias musculares progresivas) que por ser menos frecuentes en las escuelas no se van a mencionar

Respuesta educativa

Para definir la respuesta educativa será necesario tener en cuenta las dificultades que manifiestan en su motricidad, en las relaciones interpersonales y en el aprendizaje

En la mayor parte del alumnado con déficit motriz se manifiestan dificultades en la ***movilidad, control postural y/o en la manipulación***. Será necesario observar el nivel de autonomía que el alumno o alumna tiene en sus desplazamientos (camina solo o con ayuda, sube rampas, utiliza silla de ruedas...) y observar también el control postural, control del movimiento de la cabeza, control de movimientos en miembros superiores e

inferiores. El medio en el que el alumno/a se desenvuelve debe ofrecerle las ayudas necesarias y realizar todo tipo de adaptaciones con el fin de proporcionarle el máximo nivel de autonomía. Para facilitarles esta interacción con los objetos habrá que seguir utilizando determinadas ayudas técnicas. Por ejemplo, si nuestra alumna no puede nombrar los objetos, ni puede señalarlos con la mano pero puede realizar movimientos controlados con la cabeza, le podemos colocar los objetos o su representación para que los señale con el cabezal licornio (Varilla que se sujeta en la cabeza saliendo de la zona frontal o del mentón)

La comunicación es otro de los aspectos que puede estar afectado en determinados alumnos/as con déficit motriz. Los alumnos/as que inician la Educación Secundaria Obligatoria pueden haber desarrollado anteriormente un sistema de comunicación alternativo que junto con el conocimiento de la lectoescritura pueden posibilitarle una comunicación aceptable. Los sistemas gráficos son los más utilizados por los alumnos con afectación motora, debido a su dificultad para realizar gestos manuales. Se diferencian por el mayor o menor grado de abstracción de los símbolos que utilizan, permitiendo de ese modo su adaptación al nivel de desarrollo cognitivo de la persona. El profesorado de esta etapa tendrá que usar el sistema de comunicación que utilice el alumno/a con el fin de que se sienta aceptado, comprendido y valorado por los que le rodean, rentabilizando las estrategias de expresión que los alumnos hayan desarrollado y aplicándolas a cualquier situación de aprendizaje.

Para favorecer la interacción con su entorno físico y social será necesario estar atento a sus expresiones faciales, movimientos oculares, sonidos, vocalizaciones, cualquier gesto voluntario, para aprender a darles significado: conseguir y mantener la atención de la persona con la que interactúa, manifestar deseos, necesidades, rechazo, agradecimiento, etc.

Hay que aprovechar el potencial oral de aquellos alumnos y alumnas que emiten palabras, de forma más o menos inteligible, aunque con dificultades en el ritmo, voz o articulación.

Será necesario aprovechar el potencial de los alumnos y alumnas, definidos como orales, para facilitar el aprendizaje de los diferentes contenidos del área de Lenguaje, aunque presenten errores en la articulación, en el ritmo o en la voz.

Para que determinados alumnos y alumnas con una gran incapacidad motora puedan acceder a la lectura, será necesario seguir utilizando determinadas ayudas (atriles, pasapáginas manuales, bucales o de cabeza, scanner para pasar la información de una hoja al ordenador...). Para favorecer el acceso a la escritura de los alumnos y alumnas en los que pueda darse una manipulación manual solo serán necesarias determinadas adaptaciones para asir correctamente el lápiz. Cuando no es posible escribir directamente será necesario recurrir a otro tipo de ayudas (máquinas de escribir normales o electrónicas y el ordenador y sus periféricos, ratones adaptados...). Para el manejo del teclado y del ordenador será necesario realizar determinadas adaptaciones bien sobre el alumno o sobre el propio teclado.

Para definir o adaptar el currículo de los alumnos y alumnas con déficit motriz será necesario conocer su nivel de competencia en:

- Movilidad (desplazamiento, postura, manipulación)
- Comunicación
- Intereses, motivaciones y actitudes
- Necesidades que presenta en las diferentes áreas

Considerando las dificultades que presentan en la manipulación, desplazamiento y comunicación habrá que realizar determinadas adaptaciones en los objetivos, contenidos, y propuestas de trabajo. Las modificaciones a realizar podrán ser:

- Modificar el tiempo previsto para conseguir un objetivo determinado
- Eliminar o introducir determinados objetivos
- Priorizar determinados objetivos y contenidos que se consideren básicos para conseguir otros.
- Ajustar las propuestas educativas a su capacidad de respuesta, proporcionando más tiempo para la realización del trabajo escolar
- Basar el trabajo escolar en los aspectos más funcionales de cada alumno

Para evaluar la competencia curricular de los alumnos o alumnas con deficit motriz será necesario evaluar previamente aspectos relacionados con su movilidad y control postural y su manera de comunicarse. En función de la modalidad expresiva que sean capaces de utilizar habrá que plantear tanto la evaluación como la intervención educativa.

Para evaluar los aspectos comunicativos habrá que considerar tanto su capacidad expresiva como comprensiva. Es necesario conocer cuál es la modalidad expresiva (gestos, expresiones faciales, palabras, emisiones vocálicas, señalizaciones, recorridos visuales, etc.) que utilizan para comunicarse con los demás, para adaptar la evaluación que se realice al tipo de respuesta del alumno o alumna, con el fin de posibilitar la interacción con el profesor o profesora. Así, por ejemplo, si se quiere evaluar la competencia en el reconocimiento de palabras escritas a un alumno que es capaz de utilizar como modalidad expresiva los recorridos visuales, se le pueden presentar separadas varias palabras escritas en cartulinas pidiéndole que detenga su mirada en la palabra requerida.

En el caso de los alumnos/as no orales que utilicen sistemas aumentativos o alternativos será necesario adaptar las pruebas que se utilicen y emplear determinadas ayudas técnicas.

Las evaluaciones y adaptaciones realizadas en la etapa anterior aportan información de cara a facilitar la relación del alumno o alumna con su entorno y para indicarnos las adaptaciones nuevas a realizar en el mobiliario y los materiales didácticos y en la eliminación de barreras arquitectónicas. Para conseguir el máximo nivel de autonomía del alumno o alumna habrá que utilizar los recursos necesarios para optimizar su control postural en las diferentes situaciones que se dan en el aula organizando la clase y los materiales de manera que le resulten accesibles. Habrá que realizar las adaptaciones necesarias para facilitar el desplazamiento, la comunicación, la manipulación y las interacciones de los alumnos y alumnas con deficit motriz

Los alumnos y alumnas con altas capacidades

Características generales

En un sentido amplio se podría hablar de alumnos y alumnas con altas capacidades para referirse a un grupo muy heterogéneo que tienen manifestaciones destacadas o una habilidad potencial en alguna o en varias de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica en un área, pensamiento productivo o creativo, habilidad de liderazgo, artes visuales o de representación y habilidad psicomotriz. A pesar de que los niños y niñas con altas capacidades presentan tantas diferencias entre sí como el resto de la población se podrían considerar como dos tipos genéricos de alumnado:

- Aquellos que presentan un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades y que aprenden con facilidad en cualquier área. Se caracterizan además por presentar un alto nivel de creatividad, con una gran originalidad en muchas de sus realizaciones, y por un alto grado de motivación y dedicación en las tareas. Se utiliza el término de “superdotación” para referirse a este grupo de alumnos y alumnas.
- Aquellos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas: académica, matemática, verbal, motriz, social, artística, musical, creativa. En este caso se dice que presentan un “talento” determinado en alguna de las áreas anteriores.

Las características más relevantes del primer grupo de alumnos/as serían las siguientes:

- Aprenden con rapidez y muestran gran capacidad para retener y utilizar los conocimientos adquiridos
- Pueden manejar una cantidad de información superior al resto del alumnado y relacionan ideas y conceptos con facilidad
- Presentan un buen dominio del lenguaje tanto en comprensión como en expresión
- Elevada comprensión de ideas abstractas y complejas
- Utilizan un vocabulario muy avanzado para su edad
- Muestran una destreza superior para resolver problemas, utilizando múltiples estrategias para encontrar la solución
- Su rendimiento escolar suele ser bueno, si no existen problemas de motivación, personalidad...
- Son originales en las ideas que expresan y en las actividades que realizan
- Muestran un interés profundo y apasionado por un área de conocimiento y dedican todo su esfuerzo para obtener información sobre ella
- Suelen ser muy curiosos y preguntones
- Son muy perseverantes en aquellas tareas que son de su interés
- Son perfeccionistas y muy críticos tanto con ellos mismos como con los demás
- Suelen mostrar buenas habilidades sociales y es frecuente que desempeñen el papel de líder en la clase

Algunas de las características que presentan los alumnos con talentos específicos, que destacan en un área determinada, serían las siguientes:

- Talento social: Destacan en habilidades de interacción social; ejercen una influencia importante en el funcionamiento del grupo; asumen responsabilidades no esperadas a su edad
- Talento artístico: Demuestran originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artística; manifiestan una habilidad excepcional para las artes plásticas
- Talento académico: Son capaces de aprender a un ritmo muy rápido y obtienen excelentes resultados escolares, lo que hace que se les confunda con los alumnos con “superdotación”; aprenden rápidamente los contenidos escolares que presentan una estructura lógica, pero se encuentran incómodos en situaciones más flexibles y menos estructuradas dado que su capacidad creativa es semejante a la del resto de niños y niñas de su edad.
- Talento verbal: Destacan extraordinariamente en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y escritura, etc.
- Talento matemático: Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas (sistemas de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas, etc.) sin que lleguen a sobresalir en el resto de las áreas.
- Talento musical: Presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música por la que muestran un gran interés, disponiendo de una intensa y muy fina percepción musical; desde muy pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías y si se les proporciona un teclado son capaces de reproducir una melodía sin aprendizaje previo.
- Talento motriz: Destacan respecto a los de su edad en sus aptitudes físicas (agilidad, coordinación de movimientos...). Sus habilidades especiales pueden apreciarse cuando practican algún deporte o danza

Respuesta educativa

Los alumnos y alumnas con altas capacidades son muy diferentes entre si y por lo tanto precisan de estrategias educativas distintas en función de las características y necesidades educativas que presentan. Sería erróneo pensar que todos los alumnos y alumnas con altas capacidades van a destacar en todas las áreas del currículo y que van a mostrar un alto interés y motivación en todas las tareas que se les propongan.

En la mayoría de los casos los alumnos y alumnas con altas capacidades ya habrán sido detectados durante las etapas anteriores y se habrán adoptado determinado tipo de medidas educativas. Por lo tanto en el proceso de evaluación inicial será necesario recoger información tanto del alumno o alumna (niveles de competencia en las diferentes áreas, intereses, estrategias que utiliza para aprender, relaciones sociales...) como del trabajo desarrollado hasta ese momento.

Para responder al alumnado con altas capacidades se han utilizado diferentes estrategias generales: la aceleración o adelantamiento de niveles educativos, el agrupamiento según capacidades y las adaptaciones curriculares.

Se ha de tratar de utilizar aquellas estrategias que son más integradoras, como las adaptaciones curriculares, con el fin de evitar problemas emocionales o de inadaptación social. Para establecer la estrategia más adecuada en cada caso habrá que valorar no solamente los aspectos cognitivos sino los aspectos socioafectivos, de personalidad, de

madurez... Los elementos curriculares que se pueden adaptar en los alumnos o alumnas con altas capacidades son los mismos que para el resto del alumnado. Así se podrán establecer cambios o ajustes:

- En el qué enseñar: objetivos y contenidos
- En el cómo enseñar: estrategias metodológicas
- En el qué y como evaluar

Los objetivos generales que se plantean en el currículo ordinario son válidos para este alumnado dada su formulación en términos de capacidades que se pretende desarrollar a lo largo de una etapa educativa determinada; lo que varía es el grado en que pueden desarrollar dichas capacidades.

Se deben priorizar aquellos objetivos afectivos que capaciten al alumno/a para:

- Desarrollar un concepto positivo de si mismo (comprensión y aceptación de sentimientos, capacidades y limitaciones, independencia...)
- Desarrollar determinados valores (respeto a los demás, aceptación de diferencias, confianza y aceptación)
- Desarrollar la socialización (respeto y aceptación de los demás, capacidad para confiar en los demás, relaciones positivas con los compañeros...)

Con respecto a los contenidos las medidas que se pueden adoptar son: o bien aumentarlos (ampliación vertical) o bien tratar de profundizar y de establecer relaciones más complejas entre los mismos (ampliación horizontal). Una de las estrategias más útiles para trabajar con estos alumnos es desarrollar los contenidos del programa del grupo con mayor extensión y analizando determinados aspectos con mayor profundidad o relacionandolos con otras áreas del currículo. En algunas ocasiones se pueden trabajar con un alumno o alumna determinados contenidos que responden a su intereses pero que tienen poca conexión con los contenidos del programa del grupo.

La intervención educativa debe centrarse más en orientar el trabajo de los alumnos y alumnas facilitando la adquisición de estrategias que les permitan “aprender a aprender” que en enseñar directamente los contenidos. Los métodos más apropiados para estos alumnos y alumnas son los que hacen hincapié en el trabajo autónomo, en el dominio de habilidades para aprender a pensar, en la experimentación, en la resolución creativa de problemas, en el dominio progresivo de los métodos propios de cada disciplina, etc. Estos alumnos y alumnas son especialmente aptos para trabajar con programas individualizados del tipo de proyectos y contratos de aprendizaje, estudio independiente, tutoría entre iguales, etc. Junto al desarrollo de proyectos individuales que respondan fundamentalmente a sus intereses individuales se debe proponer la realización de trabajos en cooperación con compañeros de un nivel normal o de un nivel similar al suyo. Aunque la expresión escrita sigue siendo fundamental deben ser estimulados a presentar sus trabajos bajo formatos más divergentes, como construcciones, demostraciones, entrevistas, grabaciones, artículos, representaciones, etc. De esta manera se conseguirá mantener un nivel alto de motivación al mismo tiempo que se potencia la socialización por medio de la relación entre iguales.

Durante esta etapa educativa se puede considerar como medida factible la reducción del periodo de escolarización realizando uno de los ciclos educativos en un curso académico. Para ello será necesario que junto a un desarrollo intelectual muy superior, una alta creatividad y un alto grado de motivación y dedicación en las tareas se de una madurez social y afectiva igualmente superior. Esta medida deberá ir acompañada de una reorganización y adaptación del currículo del ciclo correspondiente, de tal manera que no se produzcan lagunas en los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares. A su vez será necesario eliminar aquellos contenidos que el alumno o alumna ya domina.

La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades exige la actuación conjunta y coordinada de los diferentes profesionales que trabajan en el ciclo en el que el alumno o alumna se encuentra escolarizado. Tanto en los procesos de evaluación como en la definición de su currículo intervendrán junto al tutor, el orientador, los profesores de las áreas correspondientes y el profesorado de apoyo. En el diseño y desarrollo de los proyectos de ampliación curricular que impliquen un trabajo globalizado e interdisciplinar intervendrán el tutor y el profesorado de las áreas correspondientes

Los alumnos y alumnas con retraso mental

Características generales

El retraso mental se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media. La concepción del retraso mental se ha ido modificando durante los últimos años: se ha pasado de entender dicho retraso como algo ligado al propio sujeto que presenta déficits biológicos o intelectuales a enfatizar la importancia del contexto en el que un individuo se desarrolla como elemento explicativo de parte de sus dificultades.

El retraso mental no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno en el que se desarrolla.

Precisamente el resultado de la interacción entre las dificultades orgánicas y las dificultades ambientales nos va a dar una idea del tipo y grado de las necesidades educativas especiales de determinado alumno y/o alumna con retraso mental.

Esta revisión implica la necesidad de valorar las capacidades y el funcionamiento de las personas dentro de su **entorno**, o lo que es lo mismo, valorar el desarrollo de aquellas capacidades que actualmente se consideran necesarias para que cualquier persona se desenvuelva satisfactoriamente a lo largo de su vida, incrementándose así la calidad de la misma. Para ello será necesario incrementar sus competencias funcionales en los siguientes ámbitos: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, desenvolvimiento en la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y tiempo libre y, por último, trabajo.

Esta definición supone de novedoso el que integra tres aspectos que anteriormente se contemplaban aisladamente:

- 1.- La relación con el **periodo de desarrollo**: entendido el desarrollo como la adquisición sucesiva de nuevas formas de conducta cada vez más complejas cualitativa y cuantitativamente, en función de factores orgánicos, físicos y sociales.
- 2.- El **funcionamiento intelectual**: la inteligencia es un concepto esencialmente dinámico y de competencia, es decir producto de la historia interactiva del individuo y funcional respecto a su ambiente.
- 3.- La **conducta adaptativa**: se refiere a la capacidad de cumplir con los criterios para la autonomía personal y el desempeño de las obligaciones y papeles apropiados a la edad. Es decir, es el conjunto de comportamientos socialmente adecuados y eficaces para las tareas y actividades, enmarcadas en un contexto cultural.

Necesidades educativas

El alumnado con retraso mental y dificultades graves de aprendizaje precisa un programa que, teniendo como referente los objetivos generales de la Educación Secundaria, en un contexto generalmente ordinario le permita avanzar en mayores cotas de autonomía personales y en el desarrollo que sea posible de las capacidades a que hacen alusión los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria.

La educación del alumnado con retraso mental hace necesario conformar un currículum que les permita la mejor integración posible, no sólo en el marco escolar, sino también en el ámbito socio-comunitario. Equilibrar los aspectos curriculares ordinarios junto con otros más específicos encaminados hacia tal fin, constituyen la principal responsabilidad del equipo docente.

En la evaluación inicial habrá que tener en cuenta lo siguiente:

- Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (A.C.I.) que se les haya hecho anteriormente (durante su escolarización en la Etapa Primaria).
- Evaluar de forma sistemática las competencias curriculares remarcando los aspectos más funcionales para cada alumno y alumna.
- La evaluación del contexto nos permitirá descubrir aquellos aspectos facilitadores o aquellos obstáculos significativos para una mejor comprensión de cómo interactúan las variables del ambiente y de la persona en el aprendizaje.

Los objetivos y contenidos deben adecuarse a la *edad cronológica* del alumnado y promover su participación activa en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve teniendo en cuenta que los aprendizajes deben ser significativos y funcionales.

En la mayoría de los casos será necesario trabajar *objetivos referidos a la etapa primaria*, pero con propuestas de trabajo que utilicen estrategias y materiales adaptados a los intereses y necesidades propias de su edad cronológica. En cualquier caso habrá que dar prioridad a aquellos objetivos y contenidos que tengan mayor funcionalidad. Cuando se habla ***de aprendizajes funcionales*** se está haciendo alusión a todos aquellos aprendizajes que son necesarios para actuar con eficacia ante las distintas demandas ambientales comportándose o actuando de acuerdo con patrones de autonomía personal y responsabilidad social esperados para una edad y grupo cultural determinado. (Grossman, 1.983).

También habrá que ***modificar el tiempo previsto*** para alcanzar determinados objetivos e incluso prescindir de ellos, si seguimos el criterio de funcionalidad anteriormente expuesto.

En este periodo 12-16 años, es bastante probable que los alumnos con retraso mental accedan al primer ciclo de la Secundaria Obligatoria con 13-14 años porque el carácter de la Adaptación Curricular Individualizada aplicada, ha aconsejado su permanencia en

primaria durante un año más o haya habido prolongadas ausencias escolares por enfermedades, operaciones u otros motivos.

A medida que va transcurriendo este periodo, cobra mayor relevancia incorporar actividades para el desarrollo de habilidades laborales, habilidades académicas funcionales y habilidades de vida independiente como manejo en el hogar, desenvolvimiento en la comunidad y actividades de ocio y tiempo libre.

Por último, habrá que contemplar la generalización de los aprendizajes a contextos y situaciones diferentes, precisamente porque una de las dificultades de este tipo de alumnado es el de aplicar y generalizar lo aprendido en otros contextos.

Respuesta educativa

Uno de los objetivos fundamentales es conseguir que el alumnado tenga éxito en los aprendizajes que se le proponen con el fin de generar su motivación e implicación activa en el proceso. Estas estrategias, válidas para el alumnado en general, cobran mayor importancia en el caso del alumnado con retraso mental. Para ello será necesario:

- Plantear actividades partiendo de su nivel de competencia.
- Reforzar toda realización positiva por pequeña que sea, aumentando la seguridad del alumno ante las tareas.
- Plantear aprendizajes que le sean útiles en la vida diaria (aprendizaje funcional).
- Darles información de los aciertos y errores a lo largo del proceso de aprendizaje
- Ajustar las expectativas del profesorado y de la familia a las posibilidades detectadas, manteniendo un nivel de exigencia acorde con sus capacidades. Conocer las preferencias, intereses y disposición ante las tareas que se le proponen.
- Aportarles la ayuda necesaria, en función de su estilo de aprendizaje, para que realice una actividad determinada o resuelva una situación que se le plantee.

En la evaluación de las personas con retraso mental es necesario determinar:

- La evaluación sistemática de las competencias conseguidas o en fase de consecución en cada una de las áreas de la secundaria obligatoria.
- Las potencialidades y limitaciones existentes en aspectos psicológicos, emocionales, físicos y de salud.
- Las características de los entornos habituales del sujeto que facilitan o impiden su desarrollo. La evaluación centrada en el alumno y en el contexto nos permite una mayor comprensión de cómo interactúan las variables referidas al ambiente y a la persona.

Su posible integración en el contexto ordinario supone no sólo compartir el espacio físico, sino participar de la forma más activa posible en determinadas actividades, iniciativas, interacciones... Sin embargo, en la mayoría de los casos será necesario introducir contenidos relacionados con la vida independiente y la autonomía personal

referidos a anteriores ciclos, apartándonos significativamente del currículum ordinario y habrá que prever en el centro de secundaria, la existencia de espacios específicos para trabajar estos aspectos por el profesor de apoyo o en estrecha colaboración en el aula ordinaria con el correspondiente profesor de área.

La diversidad de situaciones educativas demanda una diversidad de respuestas en función de las características individuales del alumnado. El mayor o menor grado de participación de este alumnado en el aula ordinaria vendrá determinado por:

- Las características del propio alumnado
- El equipamiento disponible
- La disponibilidad de recursos

La estructura organizativa puede tomar diversas formas:

- Compartir tiempos entre el aula ordinaria y el aula de apoyo.
- Entrar el profesor de apoyo en el aula ordinaria, bien con un programa propio o bien, en colaboración con el profesor.
- Prever tiempos de integración inversa.

El alumnado con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo

Características generales

El alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo, sean o no de tipo autista, presenta deficiencias graves en relación al conocimiento de sí mismos, a la comprensión de los demás y del mundo que les rodea. Tienen una fuerte tendencia al aislamiento y a la evitación del contacto con los demás y puede acompañarse de conductas caracterizadas por ser muy diferentes de las generales o de las socialmente aceptadas como tales.

También manifiestan alteraciones profundas en el área de la Comunicación, tanto verbal como no verbal, hay ausencia de intención comunicativa y alteraciones en la utilización del lenguaje: no lo utilizan o lo hacen de forma inadecuada. Estos trastornos, aunque estén acompañados en la mayor parte de los casos, de una deficiencia mental, presentan necesidades educativas propias.

Su abanico de intereses es muy restringido y presentan comportamientos impulsivos y estereotipias, es decir, pueden repetir incansablemente expresiones, gestos y/o movimientos. Es frecuente también que estén asociados problemas orgánicos como epilepsia, sordera o trastornos graves de la conducta.

El desarrollo cognitivo está marcado por esta problemática específica, siendo una característica de su aprendizaje la dificultad de generalizar y abstraer. La evolución del síndrome autista a lo largo de la infancia es como sigue:

Los problemas de comportamiento tienden a disminuir juntamente con la agitación y la inestabilidad. Estos alumnos, más calmados, adquieren hábitos y los utilizan, pero los comportamientos compulsivos y de ritualización persisten del mismo modo que la resistencia a los cambios, la dependencia de ciertos objetos y los intereses bizarros. El lenguaje, si se presenta progresa y la ecolalia: -repetición verbal de sílabas, palabras o frases- disminuye.

El periodo 12-16 años correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria coincide con el estado puberal y el inicio de la adolescencia.

Algunas características adquieren una importancia particular a esta edad. Se pueden citar por orden de importancia:

- Los problemas para el contacto que mediatiza considerablemente la integración en grupos de trabajo o grupos de ocio y tiempo libre.
- Los problemas de lenguaje y de la comprensión que frenan la autonomía social y la comunicación.
- Las dificultades cognitivas específicas que distorsionan por ejemplo, las nociones de tiempo y sobre todo los conceptos abstractos.

- Las dificultades de adaptación a las situaciones nuevas.
- Las dificultades para comprender el entorno social (los sentimientos, puntos de vista del otro,...) así como expresar sus propios sentimientos y estados emocionales.

En el caso del alumnado autista, todo aquello que no es habitual, cotidiano y repetitivo, no supone en general una fuente de placer y curiosidad, como en el resto de los adolescentes, sino que en muchos casos genera angustia. Por tanto habrá que buscar vías que propicien la interacción progresiva y adecuada con su entorno.

Sin embargo el periodo adolescente, caracterizado por la aparición de la oposición habitual, de intolerancia a la autoridad, también aparece en los autistas de esta edad. A menudo la hiperactividad disminuye para dejar paso a veces, a una especie de apatía, con importantes variaciones de humor. Los problemas de comportamiento son más frecuentes y más difíciles de controlar por el aumento de talla y fuerza física.

La principal complicación en este periodo puede ser la aparición de crisis epilépticas (en el 20-30% de los casos) en sujetos entre 11-14 años que anteriormente no habían manifestado ningún síntoma. Son crisis psicomotoras que sobrevienen preferentemente en aquellos autistas con más retraso intelectual. Esta característica contrasta con el hecho de que la frecuencia de epilepsia tiende a disminuir en niños normales durante la adolescencia. El lenguaje varía poco, las expresiones gestuales y la comunicación no verbal se desarrollan lentamente.

Necesidades educativas especiales

Las necesidades educativas especiales en esta etapa se pueden agrupar en torno a los siguientes ámbitos:

- *La comunicación verbal y no verbal:* Les es difícil establecer una comunicación intencional e interactuar con el medio. Por ese motivo necesitan que se les ofrezcan estrategias comunicativas que les ayuden a comprender el entorno físico y social y que eviten los problemas de comportamiento.
- *la autonomía personal:* Con el fin de lograr el mayor desenvolvimiento posible en su medio cotidiano, necesitan adquirir autocontrol de su propio comportamiento y evitar así problemas de tipo conductual. Afianzando la adquisición de hábitos básicos en la alimentación, aseo y conducta sus acciones se ajustan al medio en el que se desenvuelven incorporando además, tareas relacionadas con el tiempo de ocio y con un futuro puesto de trabajo.
- *El ámbito cognitivo y emocional:* necesitan adquirir estrategias de conocimiento del mundo. Para ello es necesario un ambiente estructurado que ayude a planificar sus acciones y potenciar así, un contacto normalizado con otras personas y con el entorno inmediato, prediciendo

lo que va a ocurrir. En el ámbito cognitivo tienen dificultades graves para generalizar lo aprendido, el pensamiento es concreto y actúa mejor en situaciones inmediatas. Tienen dificultades específicas de percepción, memoria y atención, así como para la imitación y los procesos simbólicos.

- *El tipo de apoyos específicos* necesarios desde la escuela, sea en forma de aula estable, profesor de apoyo u otra medida organizativa en el aula ordinaria, se debe a que:
 - Necesitan una atención individualizada y un ambiente estructurado, así como ayuda y supervisión frecuente para realizar las tareas.
 - También hay que proporcionarles comunicación aumentativa para facilitar la comprensión del entorno.

En síntesis, aunque hay algunos rasgos comunes en las personas vinculadas al autismo, las diferencias individuales son equiparables al resto de la población, por tanto habrá que hacer una cuidadosa evaluación individualizada y multidisciplinar, para determinar :

- La naturaleza del autismo y las características personales del alumno, considerando su estado afectivo, su nivel intelectual y su capacidad de comunicación y socialización.
- El marco de referencia ofrecido por el desarrollo normal y por el currículo ordinario.
- El análisis de los entornos en los que se desenvuelve su vida.
- Las necesidades y deseos de sus familiares y del propio alumno.

Respuesta educativa

El *aula estable* de un centro ordinario, junto con tiempos crecientes de integración, puede ser el núcleo de respuesta educativa porque en ella confluyen alumnos y alumnas que requieren un determinado tipo de recursos y la atención educativa que necesitan.

El *currículo* del alumnado debe elaborarse teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Partiendo del marco de las necesidades educativas especiales del alumnado con autismo, habría que planificar preferentemente la enseñanza y aprendizaje de habilidades de comunicación, estrategias para la comprensión e interacción social, desarrollo de la percepción, imitación, habilidades de autonomía y desenvolvimiento en el entorno y resolución de problemas de la vida cotidiana.
- Se ha de plantear la enseñanza de habilidades que les ayuden a llevar una vida lo más parecida posible a la de las personas sin n.e.e. de la manera más

autónoma y en el medio menos restrictivo, para interactuar con personas de su misma edad cronológica.

- Enseñar habilidades funcionales, es decir, aquellas que se requieren para vivir de forma independiente.

Las situaciones de aprendizaje tienen que estar estructuradas para que puedan comprender y predecir lo que va a ocurrir. Es necesario estructurar altamente los estímulos y las actividades de aprendizaje de manera rutinaria, sin que ello implique necesariamente rigidez.

Es un buen momento para trabajar las interacciones sociales, aunque la adquisición del concepto de relaciones amistosas o sexuales no está exenta de dificultad puesto que la noción de intimidad es difícil de aprehender.

Los nuevos conocimientos sobre el origen de los comportamientos de niños y niñas autistas, sobretodo en el terreno cognitivo, han permitido elaborar métodos educativos específicos. Para ello es necesario tener en cuenta las dificultades que se encuentran en su vida cotidiana:

- La heterogeneidad de las capacidades cognitivas con un déficit de actuaciones en los ámbitos social y verbal pero un buen nivel en otros terrenos como la memoria, el sentido de la orientación y la coordinación visomotriz.
- La imposibilidad para acceder a un lenguaje abstracto y universal.
- La inadaptación a la diversidad de situaciones sociales cambiantes.
- La intolerancia a los cambios en el tiempo y en el espacio.

Los programas escolares se articulan alrededor de grandes principios destinados a facilitar al máximo la comprensión, indispensable para que se dé el aprendizaje. Uno de ellos es la utilización de sistemas alternativos de comunicación verbal. Por ejemplo:

- La utilización de *gestos*
- Las *ayudas visuales*, cuyas imágenes designan un objeto, una persona o una tarea y aprovechan en muchos casos, la excelente memoria visual y son mucho más significativas que las palabras.
- La utilización de *objetos* concretos.

La previsión de la seguridad y la estabilidad en el tiempo y el espacio hay que asegurarlas a través de una estructura precisa en la secuenciación de las unidades a trabajar.

El alumnado con n.e.e. relacionadas con el medio social y familiar desfavorecido

Características generales

Las n.e.e de este de este alumnado vienen determinadas en primer lugar por el hecho de pertenecer a una cultura distinta no dominante (refugiados económicos, la pertenencia a grupos étnicos diferentes) y por otro lado, aun perteneciendo a la cultura dominante, provienen de medios marginales con una cultura propia que ha desarrollado valores, costumbres y pautas de interacción social alejadas de los valores culturales predominantes en el medio escolar.

Estas posibles dificultades no están solamente en el sujeto, sino sobre todo en la interacción sujeto-entorno. En la medida en que un centro educativo sea sensible en la recogida de la diversidad de culturas, estilos, hábitos, intereses y la libre expresión de los mismos, así como una programación adaptada del aula, estas necesidades dejarán de ser especiales, para convertirse en necesidades educativas.

Por otro lado, determinadas problemáticas sociales provocan dificultades o interfieren en el desarrollo personal de algunos alumnos y alumnas: es el caso de las secuelas psicológicas que las situaciones de abandono físico o psicológico, maltrato físico o psicológico, abusos sexuales, drogadicción...que a veces se mantienen o persisten durante la secundaria y distorsionan poderosamente el rendimiento escolar. El centro escolar debe ser sensible a estos problemas y poner los medios para su adecuada canalización, contactando y estableciendo estrecha colaboración con otros servicios socio-comunitarios: sanitarios, planificación familiar, asistentes sociales, monitores de tiempo libre... para garantizar su bienestar, estableciendo una división clara de las tareas y una buena coordinación entre las entidades. En algunos casos se pueden encontrar las siguientes características:

- Enfermedades de origen psicosomático
- Problemas de aprendizaje
- Falta de autoestima
- Escasa capacidad y habilidad ante situaciones conflictivas
- Inmadurez socio-emocional (excesivamente infantil o excesivamente adulto)
- Relaciones sociales escasas o conflictivas

Los problemas de este tipo de alumnado, víctimas de una situación familiar y social, revisten la forma de rabia y hostilidad a la autoridad, que se pueden traducir en algunos casos en conductas agresivas. Las dificultades en el rendimiento escolar son frecuentes, pero lo que más preocupa son los desafíos a la autoridad, las contestaciones altisonantes o incluso, el enfrentamiento físico con el profesorado.

El papel de la escuela ante este tipo de situaciones requiere:

- En primer lugar evitar que se repitan las agresiones e interrumpir el proceso de cronificación del problema.
- Disponer de información detallada en cuanto a los problemas concretos y criterios de actuación, haciendo una valoración del riesgo y poniendo en marcha los mecanismos de actuación más apropiados en cada caso.
- Tener siempre presente la necesaria sutileza en nuestra relación con el alumno, sin interrogatorios innecesarios y respetando al máximo, el criterio de confidencialidad.

Es fundamental tener un conocimiento previo del entorno social y familiar del alumnado de esta edad, para comprender y conocer la problemática socio-laboral del lugar donde está ubicado el centro educativo. Así mismo es necesario valorar al alumno como individuo y como miembro del aula.

Necesidades educativas especiales

Las dificultades más frecuentes que los alumnos y alumnas en situación de desventaja socioeconómica y cultural presentan son:

- Incomprensión de las normas y de los objetivos educativos: La capacidad para controlar niveles de autocontrol y demorar la satisfacción de necesidades, no coinciden con los hábitos y normas que el alumnado ha aprendido en su familia. Por otra parte, el que está acostumbrado a un aprendizaje manipulativo y concreto, no comprende para qué sirven los contenidos que se transmiten, más complejos y abstractos, por tanto nada significativos.
- Inquietud, necesidad de moverse y cambiar de actividad ante las dificultades de comprender el lenguaje académico, aprendizaje que no ha sido alentado por su familia en la mayoría de las ocasiones.
- Dificultad en los procesos de abstracción, cuyos contenidos no parecen guardar relación clara con su campo de conocimiento.
- Falta de motivación de logro y baja autoestima: al no haber desarrollado una confianza básica en su propia capacidad para modificar los resultados ni la motivación necesaria para el aprendizaje escolar.
- Carencia de los hábitos y esquemas de conocimiento previos para enfrentarse a los problemas escolares porque éstos se han desarrollado en otra dirección, dificultándole la adaptación y provocando absentismo escolar.

Respuesta educativa

En la evaluación inicial de este tipo de alumnado adquiere verdadera importancia la evaluación del contexto donde se incluyen aspectos como:

- Usos, costumbres y pautas de interacción del grupo étnico o social al que pertenecen
- Qué capacidades o aspectos se desarrollan principalmente en ese entorno
- Cuáles son sus intereses
- Cómo interaccionan con el profesorado y con el alumnado
- Cuáles son sus necesidades
- Modelos de identificación

La práctica común sugiere que los alumnos y alumnas pertenecientes a etnias y culturas distintas rinden más cuando:

- El profesorado respeta el bagaje cultural y lingüístico y les muestran este aprecio de forma personal
- El currículum que estimula a contar con sus experiencias de partida, a trabajar con ellas, al mismo tiempo que se les expone a experiencias y a modos de pensamiento más propiamente escolares, es el que más garantía de éxito tiene.
- Las bases, expectativas y formas de actuar propias de la “cultura del centro” se les presenta de forma muy explícita y concreta.

Es importante partir de sus experiencias y sus puntos fuertes, de las capacidades más desarrolladas para, a partir de ellas, poder llegar a otras.

Es necesario hacer ver los objetivos a corto plazo, que los aprendizajes tengan un significado cercano a ellos. Por ello habrá que ser flexible en la selección y secuenciación de los contenidos, a partir de los datos que nos proporciona la observación de sus estilos de aprendizaje, sus necesidades e intereses.

El aprendizaje de contenidos procedimentales, el enseñar a pensar, enfrentarse a situaciones, resolver problemas... son aprendizajes básicos y prioritarios en este tipo de alumnado.

Los aprendizajes actitudinales, el de hábitos, normas y valores que la escuela propone como exigencias previas, además de reflexionar sobre ellos y plantearse si son los más adecuados, es necesario planificarlos y graduarlos en función de la dificultad. Por otra parte, insistir en que el respeto del bagaje cultural y lingüístico que los alumnos aportan es fundamental.

Lo ideal es contar con un rico repertorio de estrategias educativas, ya que parece demostrado que los alumnos con desventajas escolares rinden más cuando se les da una enseñanza rica y novedosa y el profesorado puede ir alternando diferentes aplicaciones

didácticas según su eficacia, en el camino de ir consiguiendo las capacidades de la Secundaria Obligatoria.

Una de estas estrategias consiste alternar métodos de individualización con el trabajo cooperativo para ir resolviendo los problemas académicos. Es una manera de fomentar la autoestima y un mayor interés por la escolaridad, consiguiéndose los mejores logros cognitivos: aprendizajes más significativos y estructuras mentales más flexibles.

Es bastante probable que estos alumnos tengan algún tipo de adaptación curricular referida a la etapa primaria porque algunos de los objetivos de la misma no hayan sido alcanzados. Así mismo habrá que pensar en adaptar determinados contenidos de aquellas áreas más academicistas en la Secundaria Obligatoria.

En determinadas circunstancias será necesario que algunos aprendizajes se realicen en el aula de apoyo. En otros casos habrá que tomar otras fórmulas organizativas como la creación de grupos flexibles reunidos para la realización de una actividad concreta en unos tiempos limitados.

Además de la respuesta propiamente escolar, en algunos casos y por las problemáticas señaladas al principio, será necesario establecer cauces de coordinación con otros servicios, ya sean sociales, sanitarios, de tiempo libre... en función del problema específico del que se trate.

Los alumnos y alumnas con déficit visual

Características generales

En función de la gravedad del déficit visual se pueden establecer dos grandes grupos: niños/as con ceguera que por carecer del sentido de la visión se van a tener que relacionar con su entorno a través de los otros sentidos y niños/as de baja visión que presentan deficiencias visuales graves pero que con una estimulación visual adecuada logran desarrollar una visión funcional. La ceguera se caracterizaría por la ausencia total de visión o por la percepción sólo de luz

Se denominan personas de baja visión aquellas cuya capacidad visual les permite cuando menos percibir masas, colores y formas, limitación para ver de lejos, aunque con posibilidad para discriminar e identificar objetos y materiales situados en el medio próximo, a unos centímetros y cuando más a unos pocos metros. Ese resto visual permitiría por ejemplo la lectura de grandes carteles pero no una lectura en tinta normal. El espectro que recoge la baja visión es muy amplio y por lo tanto las necesidades derivadas de él también lo son.

Desde un punto de vista educativo consideraremos ciego a aquel alumno o alumna que a nivel de lectura y escritura precisa utilizar el sistema Braille y que para acceder a los diferentes niveles de conocimiento lo hace fundamentalmente a través de experiencias táctiles. Será deficiente visual grave o de baja visión, aquel alumno o alumna que escolarmente no necesita utilizar el sistema Braille pero que precisa para la lectura en tinta de recursos materiales, ayudas ópticas, electrónicas..., así como para adquirir y desarrollar determinadas habilidades y destrezas específicas que le permitan seguir el currículo ordinario.

Como es evidente, la falta de visión incide sobre el desarrollo psicosocial debido a las dificultades que supone carecer de un sentido tan importante para el conocimiento del mundo exterior; la estimulación, sino recibe ayudas, queda limitada a su capacidad para explorar aquello que puede abarcar en el espacio circundante, tocar, y para controlar el entorno que le rodea y relacionarse con él debe utilizar la identificación de sonidos. Estas limitaciones tan importantes, no solo en la cantidad de información que reciben sino en la forma que lo hacen, han de ser tenidas en cuenta en la intervención educativa que tratará de complementar y organizar la información que de modo fragmentado recibe la persona a través del tacto y del oído.

Estas condiciones necesarias para relacionarse con su entorno han podido provocar en algunas ocasiones una gran pasividad por falta de estimulación (los estímulos que son visuales no resultan tales, luego no provocan respuesta). Esta necesidad debe ser “compensada” por el profesorado presentado estímulos que pueda percibir con su capacidad motriz, espacial y ayudándoles en la representación mental de los objetos y del espacio que les rodea. Es muy importante que los educadores y educadoras den informaciones verbales que acompañen sus experiencias sensoriales, explicándoles qué y cómo es lo que están viendo o tocando y tratando de convertir los estímulos visuales en auditivos que les permitan hacerse una idea global y a la vez rica en detalles

Una fuente de información importante para el profesorado puede ser la observación de la forma de relacionarse entre compañeros/as, si el alumno/a deficiente visual ha sido parte del grupo/aula durante toda o una parte de la escolarización.

Por otra parte, cuando el alumno/a sea nuevo en el grupo las conductas del profesorado, debidamente asesorado, servirán de modelaje para las relaciones entre iguales. Esto es de gran importancia puesto que se admite que las necesidades son interactivas y el contexto puede ayudar a aumentarlas o minimizarlas.

En los alumnos y alumnas con deficiencias visuales, especialmente si mantienen un resto visual, puede manifestarse una tendencia a la dispersión y a la hiperactividad. Debido a sus dificultades de percepción les resulta difícil otorgar significado a lo que ven, encontrándose cosas que no les dicen nada, es difícil llegar a interesarse por algo de lo que sólo se tiene una información fragmentada, y ante esta situación se pueden dispersar e ir de una cosa a otra buscando algo que les motive. Cuanto más haya desarrollado la capacidad de interpretar desde lo que puede percibir, menos se presentará este tipo de conducta.

Es posible que en las edades que abarca esta etapa educativa, los niños/as y jóvenes con deficiencias visuales importantes, mantengan un nivel de dependencia de las personas adultas significativamente superior al del resto de sus compañeros/as. Esta situación será debida por una parte a la necesidad real que tienen de que otras personas les muestren lo que no pueden ver y les enseñen a conocerlo, interpretarlo e integrarlo en una categoría superior, pero por otra parte la cantidad de ayuda que necesiten estará ligada a la actitud, al tipo de ayuda, que las personas adultas le hayan facilitado durante su desarrollo. Así cuantas más veces haya sido sustituido en la realización de las tareas mayor será su nivel de dependencia, si la actitud ha sido de ayuda pero no se han hecho las cosas por el o ella mayor será el nivel de autonomía logrado. Es posible que en el primer ciclo aún se observen conductas dependientes importantes.

A esta edad las personas ciegas y de baja visión tienen tanto deseo de conocer y aprender como el resto de sus compañeros/as, será preciso que todo el entorno conozca y utilice los referentes necesarios para favorecerle el acceso a la misma información aunque la forma de hacerlo sea acorde con sus posibilidades de percepción.

Necesidades educativas especiales

Desde el punto de vista educativo las necesidades están ligadas a la gravedad del déficit visual, a la existencia o no de restos visuales y la funcionalidad de los mismos para el aprendizaje y desenvolvimiento social.

Cuando un alumno/a haya sido valorado desde el punto de vista funcional como ciego el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura se habrá realizado a través del sistema Braille.

La decisión tomada respecto al alumnado con baja visión ha podido ser variada (tinta, braille) y habrá dependido de la valoración realizada por los asesores respecto a la funcionalidad de su visión. En alumnado de estas características nos encontraremos con que algunos realizarán tareas visuales gruesas aunque con dificultad, pero les será

imposible acceder a los detalles. Otros podrán realizar tareas visuales aunque con inexactitudes y requerirán adecuación de tiempo, utilización de ayudas y a veces modificaciones en las tareas. Un tercer grupo podrá realizar actividades visuales similares a sus compañeros/as de visión normal con el empleo de ayudas e iluminación adecuadas.

En líneas generales se puede decir que las personas de baja visión tendrán dificultades para percibir aspectos visuales relacionados con: los rasgos desproporcionados en el espacio, las representaciones tridimensionales, las formas compuestas, la profundidad, el movimiento, los objetos o materiales situados sobre fondos similares, los objetos con poca luz, los detalles distintivos en las formas y dentro de las figuras.

Las necesidades especiales de las personas con ceguera y baja visión van a requerir respuestas educativas por una parte, ligadas a la forma diferente para acceder al curriculum ordinario y por otra, ligadas al entrenamiento y desarrollo continuo de destrezas y habilidades de desenvolvimiento en el medio guiados por sentidos alternativos a la visión (un curriculum específico añadido).

Las siguientes aclaraciones responden a algunas de las preguntas más comunes que se plantea el profesorado que tiene en su clase a un niño/a con deficiencia visual.

- Puede que el niño/a no lleve gafas porque éstas no siempre corrigen o mejoran una deficiencia visual. Los errores de refracción pueden paliarse utilizando lentes correctoras, pero, dada la deficiencia visual que sufren estos niños, es frecuente que la corrección no permita alcanzar el nivel de visión normal. Por otro lado, algunas gafas simplemente llevan cristales oscuros para que el niño fotofóbico pueda ver con más facilidad.
- Mantener un libro cerca de los ojos no daña la vista, y para algunos niños puede que sea la única forma de enfocar los caracteres impresos. Llevar gafas o lentes de contacto no cansa la vista.
- La vista no es algo que se "conserva" por no utilizarla o forzarla, luego siempre hay que alentar al niño a que haga uso de ella. La excesiva utilización de los ojos para trabajar de cerca no causa miopía
- La luz tenue no daña la vista. Un niño puede sentirse más cómodo con una iluminación menos intensa, como por ejemplo en los casos de albinismo.
- La pérdida de visión en uno de los ojos no significa que se pierda la vista en un 50%. A pesar de haber pérdida de visión en el ojo afectado y una pérdida general de la llamada percepción profunda, no debe interpretarse como una pérdida de la mitad del sistema visual.
- Menos del 10% de la población registrada como "ciega" sufre de ceguera total. Muchos tienen una visión residual que todavía les es de cierta utilidad y otros son capaces de percibir la luz.

- Tener una deficiencia visual no quiere decir que los demás sentidos, como por ejemplo el oído o el tacto, estén muy desarrollados, lo que sí provoca es una utilización determinada de los mismos que se enseña y se aprende.

Respuesta educativa.

Curriculum: características específicas y tipo de adaptaciones

La evaluación de la agudeza y el campo visual será realizada por un oftalmólogo o persona cualificada que informará sobre la necesidad de ayudas técnicas visuales, grados de intensidad lumínica, inconveniencia de determinadas actividades físicas...

La valoración de la visión funcional la llevará a cabo un asesor cualificado en deficiencia visual del Centro de Recursos para Invidentes (CRI). Recogerá en coordinación con el Equipo Multiprofesional de la zona así como con el centro educativo, aspectos sobre desarrollo social, cognitivo e intelectual y participará en las adaptaciones y valorará las áreas de aprendizaje adicionales (movilidad, actividades de la vida diaria y autoayuda...):

- Habilidades ligadas a la orientación y reconocimiento del espacio (saber dónde se encuentra, reconocer los lugares y orientarse en los mismos) cada vez en espacios más amplios y en función de una autonomía creciente ligadas al desplazamiento (caminar, moverse por un espacio conocido y desconocido)
- Seguimiento de las necesidades ligadas a la motricidad (desarrollar el equilibrio, la seguridad en el movimiento, la coordinación motriz, el control postural...)
- Seguimiento de las adquisiciones ligadas a la autonomía en la vida cotidiana (higiene personal, alimentación, desplazamientos autónomos en diferentes contextos)
- Seguimiento de las adquisiciones ligadas a la comunicación (acompañar correctamente el mensaje oral, gesticular de forma adecuada a la situación, mirar al que habla...)

También realizará el seguimiento de las recomendaciones médicas sobre la utilización de ayudas técnicas.

En los alumnos y alumnas con deficiencias visuales es necesario contemplar una serie de objetivos y contenidos específicos para dar respuesta a las necesidades educativas que plantean. El curriculum específico para el alumnado de estas características se puede agrupar en tres bloques:

a) Orientación, movilidad y habilidades de la vida diaria

- Conseguir que el alumno o alumna se desplace de modo autónomo dentro de entornos cada vez más amplios y habituales. Para ello será necesaria la intervención de personal especializado cuyo trabajo se desarrollará en dos etapas: continuación del adiestramiento del niño en orientación y movilidad en espacios cerrados, desplazamiento por el entorno cotidiano y manejo del bastón

- Conseguir cada vez mayores niveles de autonomía de organización y orden
- Profundización en el desarrollo de habilidades sociales y para las relaciones interpersonales, pautas de actuación: levantar los ojos y la cabeza cuando alguien le habla, dirigir la cara en dirección a su interlocutor...

b) Entrenamiento visual

- Mejorar su capacidad visual creando y actualizando experiencias visuales y ayudando al alumno o alumna a que las almacene en su memoria. Dar claves de interpretación para deducir a partir de lo que pueden percibir requiere una enseñanza continua ya que los estímulos no son siempre los mismos.

c) Aprendizaje de técnicas y manejo de material específico

- Entrenar al alumno o alumna ambliope, según su nivel visual, en el manejo de diversos aparatos ópticos con el fin de aprovechar al máximo el resto visual del que dispone y hacerlo funcional.
- Desarrollo de la lectura comprensiva y la escritura en el sistema Braille, cuando éste sea necesario o en lectura en tinta con caracteres aumentados y/o con utilización de aparatos ópticos

d) Medios de acceso al currículo ordinario

Las adaptaciones curriculares van a estar ligadas en muchos casos a las modificaciones necesarias para que el alumnado ciego o de baja visión pueda acceder al currículum ordinario utilizando medios adecuados a sus necesidades. La estrategia fundamental a utilizar será la realización de las adaptaciones necesarias en los materiales del aula con objeto de que puedan acceder a la misma información que el resto de sus compañeros/as de visión normal. Para ello habrá de ser entrenado para:

- Dominar determinadas técnicas (reconocimiento de los mapas en relieve, utilización de material tiflotécnico que convierte los estímulos visuales en táctiles, libro hablado que le permita escuchar en lugar de leer,...).
- Actualización en la utilización de los recursos nuevos disponibles (ordenadores adaptados: con voz, con caracteres aumentados, etc.)

Será necesario por lo tanto, realizar adaptaciones en los materiales y recursos didácticos (estímulos ampliados, táctiles, auditivos...) y en las estrategias de enseñanza del profesorado según las necesidades de aprendizaje del alumno/a concreto (conversión de estímulos), en algunos casos se utilizarán sistemas alternativos de lectura y escritura, Braille, así como materiales en relieve, etc para permitir que accedan a la misma información que el resto de sus compañeros de visión normal. Para todo ello el profesorado será asesorado por los profesionales del CRI, que además serán los encargados de la conversión del material curricular programado, que el profesorado les facilitará con tiempo suficiente así como de la atención directa al alumnado cuando se considere necesario.

El profesorado, con el asesoramiento preciso, habrá de tener en cuenta a la hora de organizar el aula una serie de factores como son:

- Iluminación natural y artificial
- Determinación de la ubicación del alumno o alumna en el aula
- Disposición de los objetos
- Señalizaciones visuales a su alcance

A la hora de los aprendizajes puede requerir bastante ayuda por presentar dificultades de diversos tipos:

- No es capaz de recorrer las líneas del texto con la vista.
- No consigue ver la palabra completa debido a problemas en su campo visual. Ve como si mirase por un tubo
- El tamaño de los caracteres o su contraste sobre el papel no son los adecuados.
- Alguno de los factores ambientales, como por ejemplo la iluminación, no es el más adecuado.
- La ayuda técnica visual que utiliza le causa restricciones en su campo visual, reduciéndose el número de letras que puede ver.

El ritmo de lectura del niño/a con deficiencia visual es, ee casi siempre, mucho más lento que el de sus compañeros con visión normal debido a los problemas que conlleva el procesamiento de una información percibida bien sea de forma visual pero con dificultad o de forma táctil (leer de un golpe de vista sólo dos o tres caracteres o palabra a palabra -cuando son muy cortas- lentifica el proceso considerablemente e impide normalmente la anticipación)

Es fundamental que la persona de baja visión desarrolle una buena técnica de escritura a partir de diversas habilidades preparatorias, y que cualquier defecto de estilo se analice y se corrija. El niño con deficiencia visual necesita muchas más horas de práctica para conseguir un movimiento fluido, y debe recurrirse a la enseñanza individualizada para consolidar una buena técnica en la formación de las letras. El esfuerzo que se les haya dedicado a estas habilidades en Primaria, determinará las necesidades en esta etapa. El niño con deficiencia visual, más que cualquier otro niño, necesita desarrollar una caligrafía clara fácilmente legible por los demás y sobre todo por él mismo, el criterio de evaluación de la misma debe ser la funcionalidad y no la estética .

Para la lectura, en ocasiones, basta con ampliar los caracteres impresos para que las condiciones visuales mejoren sensiblemente. Esto puede conseguirse bien mediante algún tipo de ayuda técnica visual, bien simplemente utilizando una fotocopia ampliada del texto hasta lo que sea necesario.

Deben considerarse también, con mucha atención tanto la calidad de los caracteres impresos como, a veces, su cantidad. La calidad viene determinada por el tamaño y el color de los caracteres, así como por su contraste sobre el papel.

Los marca-páginas y las reglas que se utilizan para seguir las líneas de un texto pueden ser aún necesarios o de gran ayuda para los niños que tienen dificultades para enfocar una palabra o una línea determinadas. Una persona con deficiencia visual tardará siempre bastante más que otra con vista normal en leer o escribir un texto de idéntica

longitud. Quizá sea éste, el de la velocidad, el rasgo que, a nivel académico, mejor distinga a un alumno con deficiencia visual de otro con vista normal

Muchos de los niños/as con deficiencia visual utilizan algún tipo de ayuda que les permite ampliar el objeto. Puede tratarse de gafas con un accesorio de lentes telescópicas, telescopios portátiles, binoculares, lupas fijas o portátiles, lupas con luz incorporada, circuitos cerrados de televisión, ...

Cuando la comprensión lectora sea escasa, debe valorarse si la causa no es una mala o lenta descodificación del signo sino un conocimiento insuficiente del "mundo" (por falta de estimulación por ejemplo); por lo tanto a un no saber lo que significa la palabra en un contexto determinado.

El alumnado con deficiencia visual grave (baja visión o ceguera) y sin ningún déficit asociado requerirá para atender a sus necesidades, como ya se ha descrito, un tipo de adaptación curricular individual que afectará sobre todo a los medios o recursos de acceso al curriculum ordinario.

Excepto cuando así se valore y para el desarrollo de determinadas habilidades del curriculum específico, el espacio donde se desarrollará el proceso de enseñanza/aprendizaje será el del aula ordinaria.

En la elaboración de la programación/es de aula se contemplarán las modificaciones a las que las adaptaciones necesarias para el alumno/a deficiente visual obligue (por ejemplo: tiempos de respuesta diferente en algunas actividades de un alumno/a obligan a actividades complementarias para el resto o a reducir la tarea -evitando lo accesorio- a realizar por el alumno/a en el aula... ; presentación del material por medio de recursos complementarios visuales y auditivos -en grupo o individualmente-, etc.)

Para la elaboración de la adaptación el profesorado puede contar con el asesoramiento externo de los equipos de apoyo (EMP y CRI), así como conocer la historia académica y educativa anterior del alumno/a recogida en los documentos existentes y si es posible, transmitida por el profesorado en contacto con él o ella a lo largo de la escolarización.

El profesorado itinerante del CRI se encargará de la adecuación de los materiales didácticos que el profesorado del centro le anticipe, así como del asesoramiento al mismo para la adaptación de espacios, actividades, pautas para las relaciones interpersonales, etc. del aula. Cuando el desarrollo del curriculum específico no pueda ser incorporado en las actividades ordinarias del aula, el CRI se encargará del mismo en atención directa con el alumno/a.

El profesorado de apoyo del centro puede hacer la función de organizar la coordinación entre los profesionales. Es función del tutor/a garantizar que la información y la toma de decisiones respecto a las necesidades del alumno/a llegue a todo el profesorado que está en contacto con el mismo alumno/a.

La valoración del proceso se realizará de forma coordinada entre todos los profesionales que intervienen en la elaboración y puesta en práctica de la adaptación curricular.

Los alumnos y alumnas con déficit auditivo

Características generales

Se puede definir a la persona con *sordera* como aquella cuya audición no es funcional para la vida ordinaria y por lo tanto no le posibilita la adquisición de un lenguaje oral de forma espontánea, sino que este debe ser enseñado-aprendido con técnicas especializadas. Es un grupo de alumnos/as muy heterogéneo que precisa de abordajes educativos diferenciados, no solo por el tipo y grado de déficit auditivo que presentan sino por como está incidiendo dicho déficit en su proceso escolar, en sus relaciones sociales, en su desarrollo personal... Son varios los factores que determinan esta heterogeneidad:

- La edad de comienzo de la sordera
- El grado de pérdida auditiva
- Las causas que la provocan
- Los factores educativos y comunicativos

La pérdida auditiva se evalúa teniendo en cuenta dos variables: la *intensidad* que se mide en decibelios y la *frecuencia* que se refiere a la velocidad de vibración de las ondas sonoras y que se mide en hercios. La intensidad de la pérdida auditiva es lo que más influye en el desarrollo de los niños sordos tanto a nivel lingüístico como cognitivo, social y educativo. No obstante, a la hora de evaluar, hay que tener en cuenta no sólo la cantidad de pérdida auditiva sino la calidad y funcionalidad de los restos de audición, es decir, el grado de optimización de los mismos.

El momento en que se produce la pérdida auditiva tiene una repercusión tan importante sobre el desarrollo infantil como la anterior variable. Cuanta más edad tuviese el niño/a más experiencia habrá tenido con el lenguaje y por lo tanto su evolución lingüística resultará más favorable. Los niños/as sordos prelocutivos, en los que la pérdida auditiva se produce antes de la adquisición del lenguaje, tienen que aprender un lenguaje oral sin experiencia de sonido. Este aprendizaje es un proceso muy largo y aunque logren hablar y leer los labios del comunicante, la información que van a recibir por vía oral es siempre cuantitativa y cualitativamente muy limitada y el esfuerzo requerido para lograrla muy grande y continuado (a la persona oyente le llega la información por vía auditiva aunque no preste atención intencionadamente)

Las *causas que han producido la sordera* pueden ser hereditarias o adquiridas y pueden estar asociadas con otras lesiones o problemas. Pueden haber sido producidas por anoxia (falta de oxigenación durante el parto), incompatibilidad de RH, rubeola, meningitis...

Existen *otra serie de variables* que habrán tenido una gran influencia en el desarrollo de los niños/as sordos. Una de ellas es la actitud y las reacciones que tuvieron padres-madres oyentes ante la sordera de su hijo/a. Esta habrá estado relacionada con la ayuda recibida para aceptar la sordera y asumirla evitando así las consecuencias no deseables al utilizar diferentes recursos comunicativos y controlar actitudes que limitan el desarrollo de la autonomía personal del hijo/a sordo. Cuando el alumno/a procede de

una familia sorda, la aceptación no habrá supuesto ningún problema y además habrá adquirido una lengua de comunicación desde su nacimiento. El alumnado perteneciente a este último grupo habrá desarrollado también un cierto nivel en lengua oral puesto que la situación habitual es que haya necesitado hacerlo ya que la mayoría de los oyentes desconocen la lengua de signos.

Además de la sordera, es preciso mencionar a aquellos alumno/as que padecen *hipoacusia* es decir que tienen restos auditivos y que han debido ser desarrollados, se les ha enseñado a oír, la variación en éste tipo de población es también enorme y no sólo por la cantidad de pérdida auditiva. Dentro de la población de estas características habrá muchas personas que puedan conseguir una comunicación oral casi normalizada y otras cuyas dificultades van a ser parecidas funcionalmente a las de las personas con sordera profunda. La persona hipoacúsica suele tener dificultades para oír unos tonos determinados por lo que la información que recibe es entrecortada, le pueden faltar determinadas sílabas a las palabras por ejemplo y debe ser enseñada a descifrar el significado a partir de significantes incompletos o con sonidos distorsionados. Dependiendo de la utilización que pueda hacer de los restos auditivos que conserva, estas personas podrían comenzar su proceso de bilingüismo por la lengua de signos o por una lengua oral.

En las edades que abarca la E.S.O., el espíritu de grupo, la necesidad de identificación con los iguales, puede hacer recomendable que se enfatice y favorezca la relación entre personas sordas dentro de los centros educativos (la comunicación entre ellos es más fluida ya que el código que utilizan no es un obstáculo -en muchas ocasiones el lenguaje oral lo és-)

Necesidades educativas especiales

Las personas con sordera tienen entre sí las mismas diferencias en cuanto a inteligencia que los oyentes, atravesando por los diferentes estadios descritos por Piaget, aunque manifestando cierto desfase temporal que se acentúa en el caso de las operaciones formales que implican un pensamiento hipotético-deductivo, no alcanzando en ocasiones este estadio. Tienen un pensamiento más concreto vinculado a la percepción directa y con poca capacidad de abstracción, como consecuencia tal vez, de un sistema educativo que prima y ha primado la lengua oral (su lenguaje natural, el que adquieren, es visual). Será preciso cuando los contenidos de las áreas tengan un cierto nivel de abstracción, explicárselo de forma individualizada y apoyando las explicaciones teóricas y verbales en demostraciones, esquemas, etc.

La importancia que tiene el lenguaje, cualquiera que sea, en la autorregulación y planificación de la conducta hace que los alumnos y alumnas sordas, crecidos en un ambiente oralista, manifiesten dificultades y retrasos en este aspecto. Para adquirir conocimientos es necesario recibir información y aprender a elaborarla de modo adecuado. Los problemas en la comunicación oral y en la escrita que presentan los alumnos y alumnas con sordera hacen que el acceso a la información se limite considerablemente por lo que se produce un enlentecimiento en los procesos de aprendizaje.

Las relaciones sociales y afectivas de las personas con sordera plantean unas características particulares: aparecen muestras de inseguridad y ansiedad debido a la dificultad de protegerse, de anticipar respuestas ante situaciones nuevas (cambio de planes), de peligro,... que no detectan por la ausencia de percepciones sonoras. Las dificultades de comunicación oral (mandar y recibir mensajes) produce en muchas situaciones una reacción de frustración que a lo largo del tiempo va estructurando la personalidad de la persona con sordera.

- Necesidad de utilizar sistemas de comunicación alternativos, complementarios al lenguaje oral que les permitan la interacción en los diferentes entornos y el progreso en los aprendizajes escolares
- Necesidad de “compensar” el déficit auditivo ofreciéndole de forma asequible mayor información de lo que sucede en su entorno utilizando otras vías de acceso diferentes, más tiempo para procesar la información, explicaciones e informaciones individuales que aseguren la comprensión de la acepción concreta de una palabra en un contexto, una ubicación adecuada para posibilitar la lectura labial... En la franja de edad que abarca esta etapa se ha de tener en cuenta que la curiosidad es una de las características destacadas y que de la respuesta a esta necesidad de información derivan actitudes posteriores de interés o desinterés por el entorno
- Necesidad de un desarrollo emocional equilibrado que permita una identidad y autoconcepto positivo, favoreciendo la presencia de modelos de identificación (personas sordas adultas en el entorno escolar, otros compañeros/as sordos/as). Sería deseable un modelo de integración que contemplase la escolarización de más de un alumno/a sordo en el centro para favorecer la comunicación entre ellos también en lengua de signos. El grupo de iguales reporta muchos beneficios para el desarrollo en esta edad de cambios personales significativos. En la franja de edad de esta etapa educativa se encontrarán, durante el tiempo libre, en las Asociaciones buscando una identidad que compartir.

Respuesta educativa

Curriculum: características específicas y tipo de adaptaciones

La respuesta, como ya se ha mencionado, requiere individualización y personalización, porque dentro de las personas con problemas de audición similares, desde un punto de vista médico, se puede encontrar un amplio abanico de funcionalidad de los restos conservados. Será por lo tanto, partiendo de los conocimientos genéricos que los asesores puedan facilitar, imprescindible realizar el análisis de los datos de los últimos años de escolarización.

En esta etapa, el propio alumno/a puede dar referencias respecto a sus propias necesidades e incluso, en el mejor de los casos, respecto a las estrategias de enseñanza que sabe que le han resultado válidas para aprender.

En función de este análisis inicial se tomarán decisiones respecto a:

Desarrollo de la comunicación. Para favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje oral se deben usar todas las posibilidades sensoriales del alumno o alumna. Las situaciones de comunicación deben permitir que los niños/as sordos tengan acceso al mayor número de señales posibles, para que puedan comprender con más facilidad la información que se les transmite. Hay que evitar las frases aisladas, las preguntas sueltas, los mensajes descontextualizados que sin otros apoyos difícilmente pueden ser comprendidos. Tanto si aún precisa atención individual para el desarrollo del lenguaje oral como si no, el profesorado debe conocer las técnicas que se utilicen para la adquisición del habla para poder emplearlas en situaciones comunicativas que sean significativas, motivadoras y funcionales, en el aula ordinaria. Se deben utilizar en las interacciones lingüísticas las diferentes funciones que tiene el lenguaje: pedir, preguntar, expresar sentimientos, etc. El lenguaje de signos, cuando lo haya adquirido por ser la lengua familiar normalmente, puede ser una base y un medio importante para facilitar el aprendizaje del lenguaje oral.

Desarrollo del lenguaje. Intimamente relacionado con la capacidad para comunicarse se ha de procurar el desarrollo del lenguaje oral, como medio de comunicación con el entorno social, que va a depender del trabajo de rehabilitación que se haya ido realizando. Este campo lo abordarán aquellos profesionales encargados de llevar a cabo una intervención más especializada (Profesorado de audición y lenguaje o logopedas con formación específica en sordera),

Es preciso que el profesorado en el aula, considere el enorme esfuerzo que requiere la lectura labial (sin sonido asociado), incluso cuando las condiciones son buenas precisa estar en todo momento alerta, pendiente de si se produce movimiento en los labios de los demás, oyentes, y haciendo el esfuerzo de descifrar un significado que a menudo lo da el contexto general porque el punto de articulación de algunas sílabas es el mismo y sólo el sonido asociado permite conocer sin esfuerzo el significado.

Acceso a otros aprendizajes: Uno de los aspectos esenciales del currículo son las áreas instrumentales (lectura, escritura,...) en cuanto que son vías de acceso a otros aprendizajes. Durante esta etapa educativa el desarrollo del código escrito debe seguir siendo un objetivo prioritario (objeto de enseñanza desde cualquier área de aprendizaje) ya que en muchos casos no va a estar adquirido, por lo que es necesario planificar y sistematizar el trabajo a desarrollar dadas las dificultades que presentan como consecuencia de la falta de dominio del código oral al que representa el escrito.

Desenvolvimiento social: El desarrollo de aprendizajes funcionales es algo que debe estar presente y convertirse en objetivo fundamental en los procesos de enseñanza. En esta línea no se deben olvidar las dificultades que los alumnos y alumnas de estas edades van a encontrar para desenvolverse en su entorno social oral. Muchas de ellas están ligadas a las posibilidades limitadas de comunicación, pero sea cual fuere la capacidad de comunicación que tenga el alumno o alumna habrá que posibilitar que pueda realizar las funciones sociales más habituales a su edad.

Sus posibilidades limitadas de acceso directo a la información habrán producido unas habilidades sociales que no se corresponden con las de sus iguales de la misma edad. Es preciso tener siempre presente, por parte de las personas que le rodean, que puede tener dificultades para entender porque se producen las cosas de una manera y no de otra, porque en una situación aparentemente igual a otra el tipo de respuesta es diferente, etc.

Relación con sus compañeros oyentes: Una de las funciones más importantes de la educación es el potenciar la socialización de los alumnos y alumnas, lograr que entre los iguales se establezcan relaciones grupales y personales que les facilite tanto el desarrollo individual como colectivo. Para ello se pueden crear talleres de comunicación u organizar un área optativa de Lenguaje de Signos o sistemas de comunicación aumentativos o alternativos al Lenguaje Oral, en los que se entrene a los alumnos y alumnas oyentes a interactuar con ellos/as. Se debe primar la comunicación bidireccional sobre el lenguaje y procurar que el esfuerzo que supone la interacción lo haga tanto el oyente como la persona con sordera.

Relación con otras personas sordas: No se puede prescindir de las necesidades de relación y comunicación que tienen no solo con niños y niñas (a quienes buscarán para poder comunicarse de forma más natural en lengua de signos) sino con personas sordas de otras edades. La importancia de códigos comunes de comunicación, el poder identificarse sentir que forma parte de una comunidad con unas características propias, le va a ayudar al desarrollo de su propia identidad y por lo tanto al de una autoestima equilibrada (difícil cuando su único modelo de identificación es el oyente respecto al cual va a creer siempre tener una carencia)

- Dadas las dificultades para conocer las normas que rigen su entorno será necesario trabajar de modo intencionado y sistemático determinados contenidos referidos a valores, normas y actitudes que el resto del alumnado adquiere de modo natural.
- Introducción en la programación de aula de contenidos acerca de la sordera y el mundo de los sordos
- Modificar los contenidos de determinadas áreas curriculares en las que van a presentar mayores dificultades como en las áreas de Lengua Castellana y Lengua Vasca, Lenguas Extranjeras y determinados contenidos del Área de Educación Artística (música). En el área de Lengua Castellana y Lengua Vasca habrá que incorporar objetivos y contenidos que se consideran previos en los alumnos oyentes, referidos tanto a la lengua oral como a la escrita. Las adaptaciones en la Lengua Extranjera van a depender de las competencias lingüísticas del alumno, priorizándose aquellos objetivos y contenidos referidos a la comprensión y expresión de la lengua escrita, trabajándose el vocabulario y las expresiones que sean funcionales en diferentes contextos (restaurantes, tiendas, parques, medios de transporte, etc.).
- En el área de Educación Artística habrá que realizar adaptaciones importantes en los bloques de contenidos de expresión musical, trabajando los aspectos básicos del ritmo y de la percepción de sonidos a través, por ejemplo, de la estimulación vibro-táctil

Medios de acceso al curriculum ordinario

- Deben presentarse las propuestas de trabajo individualmente de tal manera que se asegure la comprensión del objetivo de la tarea y del proceso a seguir para realizarla.
- Planificar actividades que tengan que realizarse de forma cooperativa favoreciéndose de ese modo la interacción con sus compañeros
- Siempre que sea posible se debe presentar la información apoyándose en soportes visuales (transparencias, textos escritos, videos, esquemas...) para ayudar a clarificar la información que se transmite oralmente. Dicha información debe presentarse de modo consecutivo y no simultaneo (no se puede mirar a la cara de la persona que habla y al estímulo sobre el pupitre al mismo tiempo)
- Diseñar situaciones en las que el componente verbal no sea nunca el dominante y se empleen principalmente recursos comunicativos visuales, manuales o simbólicos, planteando actividades de exploración, observación, demostraciones..., que les permitan implicarse activamente en el proceso de aprendizaje
- Facilitar los apuntes de la materia de estudio ya que no puede prestar atención a las explicaciones -mirar a la cara- y coger notas -escribir a la vez-
- Se ha de favorecer la interacción con los compañeros tanto oyentes como sordos utilizando diferentes tipos de agrupamientos según las propuestas de trabajo
- Será preciso que el profesorado intervenga a menudo, mediando entre los alumnos/a, para dar seguridad y confianza al alumnado de estas características. Al poseer un nivel de experiencias o de información sobre las mismas para poder interpretarlas más escaso que sus iguales, puede presentar síntomas de angustia y de inmadurez social y personal comparativamente con la mayor parte de sus iguales en el aula (la audición es un canal de información siempre abierto, se sea o no consciente de ello, mantiene a la persona siempre alerta a los estímulos del entorno). La explicitación individual de los cambios que se van a producir en el contexto del aula o en el entorno, le van a dar seguridad y una ayuda para madurar en el ámbito de la autonomía personal.

Recursos materiales

- Será necesario adaptar los materiales escritos que se vayan a emplear incorporando mayor información visual utilizando signos, dibujos o gráficos
- Introducir modificaciones en el vocabulario y en las estructuras sintácticas de los textos escritos y ayudas generales o individuales hasta asegurar la comprensión de los mismos.
- Si se utiliza FM o alguna ayuda técnica, asegurar un mantenimiento óptimo y continuado. El micro y el aparato receptor deben estar bien situados y la calidad tanto de la emisión como de la recepción debe ser buena.
- Utilizar de forma planificada, coordinada y sistemática aquellos sistemas de comunicación complementarios (Bimodal, Palabra Complementada) o alternativo a la lengua oral (Lengua de Signos) que posibiliten su acceso a los objetivos y contenidos. Es necesario que además del lenguaje oral utilice un sistema comunicativo que de forma sencilla y rápida le permita la interacción con los demás, la representación mental de la información y la planificación de su comportamiento.

Existen dos opciones sobre la comunicación signada: el lenguaje de signos utilizado por la comunidad de sordos, con su estructura y reglas propias, y el lenguaje oral signado o bimodal, que supone la utilización de los signos pero como apoyo al lenguaje oral. La utilización del lenguaje de signos y, por tanto, la aceptación de un modelo bilingüe en el que el lenguaje oral se presenta como una segunda lengua, tiene como razón principal que se está adquiriendo un auténtico lenguaje, con las enormes posibilidades que esto supone para el desarrollo comunicativo y cognitivo del niño. La utilización de la lengua de signos junto con la oral, bilingüismo, es especialmente importante en los niños sordos severos y profundos o con restos no funcionales.

El dominio del lenguaje escrito es básico para facilitarles el acceso a los contenidos del currículo, pero esto requiere medidas de intervención individuales en los primeros niveles; no resulta fácil la adquisición de un código que representa a su vez a otro código oral, que aún no se posee o se ha adquirido de forma defectuosa. La adquisición de la lengua de signos puede suponer una ayuda importante para la comprensión lectora ya que a través de ella se habrá desarrollado el campo semántico de las palabras.

La estructura de respuesta más adecuada no debe nunca ser genérica, igual para todo el alumnado sordo profundo o para todo el que presenta una hipoacusia, debe derivarse del análisis de los datos recogidos sobre cada alumno/a (características personales y de aprendizaje, ambiente familiar, contexto escolar, actitudes, medio de comunicación que utiliza...) y la evaluación de los mismos.

El *alumnado sordo profundo prelocutivo*, sin experiencia de lo que es un lenguaje a través de la audición, precisará normalmente de la elaboración de una A.C.I. significativa en todas las áreas para adaptar el curriculum a sus posibilidades de respuesta. El desarrollo de la A.C.I. es conveniente que en la medida de lo posible, se haga en el medio menos restrictivo posible, aula ordinaria, integrándola en la programación trimestral, mensual, quincenal... Es posible que al comienzo de esta etapa educativa aún necesite una ayuda individual para seguir desarrollando el lenguaje oral.

El alumnado con *sordera postlocutiva* es decir, que la sordera es posterior a la adquisición del lenguaje o el alumnado que posee restos auditivos funcionales, es posible que sólo precise para adaptar el curriculum ordinario a sus posibilidades de respuesta de modificaciones más o menos significativas en el área de lengua (castellano, euskera, inglés...). Sin embargo es preciso considerar siempre que la audición insuficiente o deficiente conlleva menos información acumulada a lo largo de la vida y por lo tanto menor riqueza en muchos aspectos cognitivos

La atención a las personas sordas postlocutivas, debe orientarse tras exhaustivo examen individual en el que se valoren: la edad en que se produjo la pérdida, el nivel de desarrollo del lenguaje alcanzado hasta ese momento, el grado y funcionalidad de los restos, el impacto personal y social producido por la situación... Es probable que el apoyo personal sea parte importante de cualquier programa de respuesta.

La estructura de respuesta a las personas con deficiencia auditiva grave estará de modo general, sabiendo que la variabilidad de unas personas a otras es muy importante, ligada a necesidades en los ámbitos de:

Rehabilitación oral.- Para continuar potenciando el aprovechamiento de los restos auditivos y el desarrollo del aprendizaje del lenguaje oral. Esta actividad será normalmente desarrollada por logopedas o especialistas. Los aspectos más de desarrollo comunicativo pueden tener mayor efectividad si son recogidos como actividades de aula que entrenan a las personas oyentes y a las que tienen deficiencia auditiva para una comunicación bidireccional.

Apoyo educativo.- Centrado en facilitar el acceso a los contenidos curriculares (adaptación de textos escritos, introducción de vocabulario nuevo y su significado en diferentes contextos, sistemas complementarios para la introducción o profundización de conceptos, explicaciones individuales...) Este trabajo puede ser desarrollado por el profesorado de apoyo o el profesorado de aula previamente orientado.

Integración educativa y social.- Para facilitar las interacciones entre las personas con deficiencia auditiva y su entorno teniendo en cuenta que su situación les va a llevar a una doble identificación con dos colectivos (sordos-oyentes). Estos contenidos serán planificados desde todas las áreas y llevados a cabo por todo el profesorado, con la orientación de los asesores (logopedas, EMP y orientador/a).

Las necesidades no son estables en el tiempo y mientras en los ciclos de Primaria el tiempo de rehabilitación prima, probablemente en Secundaria Obligatoria la prioridad estará en el apoyo educativo debido a la complejidad cada vez mayor de los aprendizajes.

Desde el punto de vista de medidas de adecuación del centro será necesaria la progresiva eliminación o supresión de todas las barreras comunicativas, comenzando por procurar una información que de forma simultánea sea auditiva y visual y que evite la dependencia de la persona con este déficit de sus compañeros/as.

Parte Tercera

Organización de la respuesta
educativa

Criterios generales para la individualización del proceso educativo

Responder al alumnado con n.e.e. del modo mas integrado posible requiere que se vayan creando contextos educativos que permitan una diversificación de la respuesta educativa que se ofrece al alumnado para ajustarse lo máximo posible a sus características y necesidades. Para ello será necesario contemplar y reflexionar sobre una serie de factores que determinan la manera de responder al alumnado en general y que tienen una incidencia directa sobre el tipo de respuesta que se puede ofrecer al alumnado con n.e.e.

Uno de los aspectos mas relevantes a tener en cuenta si se pretende ofrecer una respuesta educativa que se ajuste lo máximo posible a las características diferenciales del alumnado durante esta etapa, es la manera en que se organice y estructure la intervención educativa. La situación en la que se encuentran los alumnos y alumnas cuando acceden a esta etapa va a ser diferente en función de su historia escolar previa de éxito o fracaso que determina sus actitudes y expectativas ante la escuela y el concepto que tienen de si mismos, sus intereses y motivaciones y el grado de desarrollo de las diferentes capacidades (cognitivas, sociales, afectivas, motrices...). Esta diversidad del alumnado que se acrecienta durante esta etapa educativa, conlleva necesariamente la búsqueda por parte del profesorado de modos diferentes de organizar su trabajo en función de las características concretas que presentan sus alumnos y alumnas.

Para organizar la respuesta educativa será necesario tomar decisiones sobre una serie de elementos o variables que están incluidas en cualquier propuesta metodológica:

- Cómo se organizan los contenidos (enfoque disciplinar, interdisciplinar, globalizador...)
- Cómo se establecen las interacciones entre las diferentes personas que estan presentes en una situación educativa y cuales son sus funciones
- Cómo se organiza al alumnado (gran grupo, pequeño grupo que puede ser fijo o flexible, de modo individual...)
- Cómo se organiza el espacio y el tiempo (rincones, talleres, aulas específicas para cada area...)
- Qué materiales curriculares se utilizan y para qué (libro de texto, fichas individuales de trabajo, enseñanza asistida por ordenador)
- Cómo y para qué se realiza la evaluación (de resultados, formativa o informadora del proceso...)

Todas estas variables que condicionan y determinan la práctica educativa estan relacionadas entre si de tal manera que las decisiones que se toman sobre una de ellas tienen repercusiones sobre las demás.

Las situaciones didácticas que se crean en las aulas (proyectos de trabajo, talleres, exposiciones por parte del profesor...) que responden a una manera de como organizar los contenidos (de modo globalizado o interdisciplinar, de manera disciplinar, por

áreas...) determinan la forma de organizar los espacios y los tiempos, el profesorado y del alumnado y el tipo de interacciones que se dan en el aula. Cuanto más abiertas y flexibles sean las situaciones educativas más posibilidad de respuesta, en el contexto ordinario, van a tener aquellos alumnos/as que presentan n.e.e.

Organización de los contenidos

“Las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos de aprendizaje que conforman las diferentes unidades didácticas es lo que denominamos organización de contenidos” (Zabala, 1.995). Existen diferentes formas de organizar los contenidos según se haga desde la perspectiva de las disciplinas o desde la perspectiva centrada en el alumno y en sus necesidades educativas, dando lugar a los métodos denominados globalizadores o interdisciplinares.

Junto a la organización tradicional por materias, para el trabajo sistemático de determinados contenidos, se deben considerar otras formas de organización que posibiliten la conexión entre contenidos de dos o más áreas y el desarrollo de aprendizajes funcionales que puedan ser aplicados y generalizados a las variadas y complejas situaciones que se les puedan plantear en la vida real. Al ser propuestas de trabajo más abiertas y funcionales permiten que los alumnos y alumnas estén más motivados además de resultar más fácil la integración del alumnado con n.e.e., que va a tener más posibilidades de éxito, aún cuando su capacidad de abstracción y generalización sea más limitada.

En los métodos con un enfoque globalizador el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos se justifica por la necesidad de resolver una situación problemática que se plantean los alumnos o el profesor, de realizar un proyecto concreto de trabajo, de conocer determinados aspectos sobre un tema que sea del interés de los alumnos/as... *“Las estrategias globalizadoras pretenden que aquello que se aprenda parta de una necesidad sentida y no de conocimientos impuestos a priori. Los chicos y chicas se plantean preguntas acerca de fenómenos para los que no tienen explicación, y a través de diversas actividades, de experimentación, de lectura y de contraste entre diferentes opiniones pueden llegar a comprender la formulación de principios o conceptualizaciones complejas”* (Zabala, 1.995) A continuación se recogen algunos ejemplos de métodos globalizadores así como las fases de trabajo de cada uno de ellos. No se trata tanto de modelos cerrados sino que han de ser utilizados como marcos de referencia que han de ser adaptados por el profesorado en función de las áreas que se pretenda trabajar y de los objetivos educativos que se quieran conseguir. Es posible además que determinadas fases de uno de los métodos se puedan contemplar en otro o que el proceso que se describe pueda ser simplificado. No se trata tanto de contraponer los métodos más expositivos y disciplinares con los métodos más activos y globalizadores y organizar el currículo solamente desde una perspectiva sino de conjugar ambos métodos. Es más, determinados contenidos instrumentales y básicos de las áreas solo pueden ser abordados trabajándolos de modo muy específico y disciplinar. Lo más significativo de los métodos globalizadores es que ofrecen propuestas abiertas de trabajo que admiten diferentes tipos y niveles de respuesta y que permiten por tanto la incorporación de todos los alumnos y alumnas, incluidos los que presentan n.e.e.

Interdisciplinariedad

Distintas disciplinas se utilizan para resolver un mismo problema. Lo que une a disciplinas tan diversas es la necesidad de aplicar técnicas de resolución de problemas que sean relevantes para el alumnado. Las fases que se siguen desde el enfoque de la resolución de problemas son las siguientes:

- El planteamiento del problema, que puede ser realizado por los propios alumnos/as.
- La elaboración de un plan de trabajo que incluye el método y el material que se va a utilizar. Diseño
- Realización del plan. Desarrollo
- Estudio de datos, valoración de las conclusiones, formulación de preguntas que el mismo alumno se hace en relación con las conclusiones obtenidas. Análisis y conclusiones.

El método de proyectos

Es el planteamiento de un trabajo que implica el concurso de varias disciplinas, sintiéndose el alumnado protagonista en todo el proceso y estimulándose de ese modo la iniciativa y responsabilidad de cada uno en el seno del grupo. La secuencia que se sigue para su desarrollo es la siguiente:

- *Definición del proyecto:* Los alumnos y alumnas del grupo con la coordinación y supervisión del profesor/a determinan lo que quieren hacer y la manera de organizarse. Clarifican las características de lo que quieren hacer y los objetivos que pretenden alcanzar.
- *Preparación:* Consiste en planificar y programar los diferentes medios que se utilizarán, los materiales, la información necesaria para la realización del proyecto, los pasos a seguir y tiempo previsto.
- *Ejecución:* Desarrollo del trabajo según el plan establecido. Las técnicas y estrategias de las diferentes áreas de aprendizaje (escribir, contar, medir, dibujar, montar, etc.) se utilizarán en función de las necesidades de elaboración del proyecto.
- *Evaluación:* Una vez acabado el proyecto, se comprobará su eficacia y su validez. Se analizará el proceso seguido, las dificultades que se han presentado y la participación de los alumnos/as

El método de investigación en el aula

El contacto del alumnado con el medio en el que se desenvuelve despertará su interés y motivación por el estudio de los múltiples problemas que se plantean en la realidad. Para resolver dichos problemas será necesario plantear una hipótesis de trabajo que deberá ser verificada con datos e informaciones previamente recopilados. Todo ello permitirá la solución total o parcial del problema así como el planteamiento de nuevas cuestiones. Los pasos que es necesario dar para desarrollar este método de trabajo son los siguientes:

- *Motivación*: Se pone a los alumnos/as ante situaciones próximas a su experiencia vital con el fin de despertar su interés y motivación por las cuestiones que dicha situación plantea. El debate en la clase permitirá definir los aspectos del tema motivo de estudio.
- *Explicitación de las preguntas o problemas*: En grupos reducidos o en gran grupo se tratará de concretar y clasificar las preguntas o los problemas objeto de investigación.
- *Hipotesis*: Para muchas preguntas planteadas, los chicos y chicas tienen respuestas más o menos intuitivas como resultado de informaciones o experiencias anteriores. Se pretende también que los alumnos puedan prever las formas, medios o instrumentos que tienen que utilizar.
- *Determinación de los instrumentos para la búsqueda de información*: Según el tema de que se trate los instrumentos estarán relacionados con la experiencia directa (visitas, entrevistas, experimentaciones...), con fuentes de información indirecta (artículos, libros, periódicos...), o incluso con la información proporcionada por el profesorado.
- *Diseño de las fuentes de información y planificación de la investigación*. En esta fase se desarrollarán actividades de búsqueda de información y se determinarán los instrumentos a utilizar (cuestionarios, pautas de observación...)
- *Recogida de datos*: Los alumnos/as recogerán todos aquellos datos que sean útiles para dar respuesta a las preguntas y cuestiones planteadas.
- *Selección y clasificación de los datos*: Selección de los datos que sean más relevantes para responder a las cuestiones planteadas.
- *Conclusiones*: Con los datos obtenidos se tratará de confirmar o no la validez de sus suposiciones e ideas previas, y ampliar su campo de conocimiento.
- *Generalización*: Realización de un trabajo de descontextualización y aplicación de las conclusiones a otras situaciones .

- *Expresión y comunicación:* Utilizando diferentes técnicas expresivas y de comunicación se expondrán los resultados de la investigación a los compañeros de la clase o del centro

Los proyectos de trabajo globales

Con este tipo de propuestas se pretende que los alumnos/as se inicien en el aprendizaje de unos procedimientos que les ayuden a organizar, comprender y asimilar una información determinada. Como resultado del trabajo los alumnos/as elaboran un dossier sobre un tema concreto, para lo cual será necesario que utilicen una serie de habilidades, estrategias y conocimientos procedentes de diferentes disciplinas, áreas o materias. En la realización del proyecto se pueden dar las siguientes fases:

- Elección del tema: Se pueden proponer diferentes temas para trabajar por parte de los alumnos/as o el profesor y seleccionar uno de ellos para el nuevo proyecto.
- Planificación del desarrollo del tema: Después de elegir el tema los alumnos/as del grupo proponen cuáles serían los diferentes apartados del proyecto
- Búsqueda de información: Una vez determinado de que manera se va a recoger la información y los materiales a utilizar los alumnos/as se distribuyen la búsqueda de la información.
- Tratamiento de la información: Los alumnos/as tienen que poder seleccionar y reconocer lo que es esencial de lo anecdótico; adquirir las habilidades para trabajar con medios y recursos diferentes; clasificar y ordenar la información y establecer conclusiones.
- Desarrollo de los diferentes apartados: Partiendo de la información recogida y seleccionada se elaboran los contenidos de los diferentes capítulos.
- Evaluación: Por último se hace una valoración del proceso seguido, dificultades, aprendizajes realizados, posible aplicación a otras situaciones...

Organización del ciclo-aula

Las posibilidades de organización van a ser muy variadas y están condicionadas por las decisiones que los equipos docentes adopten sobre cuáles son las opciones metodológicas preferentes y la manera como organizan los contenidos. La estructura organizativa debe ser lo suficientemente flexible para permitir el desarrollo de diferentes tipos de propuestas de trabajo y posibilitar una respuesta educativa personalizada y ajustada a las características del grupo de alumnos/as. Las decisiones que se tomen deben ser analizadas por los diferentes profesionales que intervienen, con objeto de conocer el alcance y las implicaciones que tienen. No se puede decidir, por ejemplo, la creación de grupos flexibles sino se ha determinado con claridad su

organización: finalidad de dichos grupos, criterios para agrupar al alumnado, objetivos, sistemas e instrumentos de evaluación y seguimiento, materiales...

La organización del entorno educativo es un elemento facilitador de una respuesta educativa ajustada a las necesidades educativas del alumnado. En la medida en que un contexto educativo está ordenado y estructurado, el trabajo de los diferentes agentes que intervienen resulta más eficaz creándose un clima en el aula que favorece el desarrollo personal y social de todo el alumnado.

La manera en que se organicen los espacios y los tiempos determina las diferentes formas de intervención pedagógica. Si se adopta un enfoque constructivista en el que el alumno/a tiene un papel activo en los procesos de aprendizaje, en interacción tanto con sus compañeros como con el profesorado, se tienen que posibilitar agrupamientos y organización de los recursos humanos y materiales diferentes en función de las intenciones educativas y del tipo de actividades que se desarrollen en las aulas. Las características del alumnado del ciclo/aula, incluidos aquellos que presentan n.e.e., deben ser consideradas cuando se decida la organización de los espacios y los tiempos y de los recursos humanos y materiales.

Una organización facilitadora de una respuesta educativa diversificada deberá ser:

- Flexible, de tal manera que pueda servir para las distintas situaciones que se puedan plantear
- Abierta a las modificaciones que sea preciso introducir
- Funcional y ajustada a las características del contexto educativo
- Potenciadora de espacios de práctica educativa compartida que pueda servir de punto de análisis y reflexión al profesorado
- ...

Desde la perspectiva de este documento nos vamos a centrar en resaltar aquellos aspectos organizativos que pueden facilitar la respuesta a la diversidad y por lo tanto al alumnado con n.e.e.

La organización del alumnado

En la organización de los grupos de alumnos/as se pueden considerar las siguientes variables:

- Su composición: grupos homogéneos - grupos heterogéneos
- Su movilidad: grupos fijos - grupos móviles o flexibles
- Su tamaño: gran grupo (aula, ciclo), pequeño grupo, individual

Establecer diferentes tipos de agrupamiento combinando las variables anteriores permite al profesorado del grupo:

- Atender de manera diferente al alumnado del ciclo-aula
- Trabajar de manera diferente los distintos tipos de contenido
- Garantizar la atención a los alumnos con n.e.e.
- Facilitar la intervención del profesorado de apoyo
- El trabajo conjunto y simultáneo de dos o más profesionales en la misma aula

- Potenciar la autonomía de trabajo de los alumnos y como consecuencia de ello la intervención más individualizada del profesor/a
- Hacer posible el trabajo cooperativo y la enseñanza tutorada con las ventajas que tanto a nivel cognitivo como social supone para todos los alumnos del aula, incluidos aquellos que tienen necesidades especiales o dificultades en su aprendizaje
- Facilitar los procesos de seguimiento y evaluación del alumnado aportándole la ayuda necesaria durante el proceso.
- Adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos/as
- El trabajo globalizado o interdisciplinar
- La realización simultánea en un mismo espacio y en un grupo heterogéneo de tareas diferentes y con ritmos de realización distintos

Los grupos heterogéneos se basan en un tipo de enseñanza adaptada al alumno en contraste con el modo selectivo que predomina en las estructuras organizativas homogéneas. Además de la función socializadora atribuida a los grupos heterogéneos se fomenta también el aprendizaje cooperativo y la ayuda de los alumnos entre sí contribuyendo a aumentar el rendimiento escolar y la motivación tanto del profesorado como del alumnado.

La creación de grupos homogéneos debe hacerse teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Se debe evitar que se conviertan en grupos fijos y cerrados
- Se deben evitar las connotaciones etiquetadoras y que puedan tener unas repercusiones negativas sobre la autoestima del alumnado.
- Ocuparan una parte reducida del horario
- Se realizarán fundamentalmente para la realización de aprendizajes específicos en las áreas básicas o que tienen un carácter más instrumental para reforzar o individualizar dichos aprendizajes, homogeneizando temporalmente los grupos de alumnos/as
- Se trabajará siempre en grupos reducidos

El tamaño de los grupos se variará en función del tipo y organización de los contenidos que van a requerir una actuación del profesorado y unas relaciones interactivas diferentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En la mayoría de los casos será necesario combinar diferentes tipos de agrupamiento para su aprendizaje. Así por ejemplo para trabajar contenidos procedimentales que los alumnos/as aprenden con estilos y ritmos de aprendizaje distintos, se utilizará un tipo de organización que facilite los ajustes necesarios a las características específicas de cada uno de los alumnos/as. Los agrupamientos más adecuados serán por tanto los grupos flexibles, el trabajo por parejas o individual, con propuestas de actividades y disposición de materiales que permitan un trabajo progresivo y sistemático.

Las propuestas de trabajo individual y de grupo deben estar equilibradas combinándose a lo largo del horario semanal

La organización del espacio y el tiempo

La manera en que se organizan los espacios y los tiempos determina las diferentes formas de intervención pedagógica. La estructura física de los centros, los espacios de que disponen y como los utilizan indican cómo el profesorado entiende los procesos de enseñanza-aprendizaje. La organización del espacio depende de cuál es el papel que desempeñan los alumnos y el profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una concepción transmisiva de la enseñanza solo requiere espacios ordenados que permitan al alumno recibir los mensajes del profesor. Sin embargo si el alumnado se convierte en un elemento activo que construye sus propios aprendizajes en interacción tanto con sus profesores como con sus compañeros, la manera en que se organice el espacio tiene que posibilitar agrupamientos y organización de los recursos humanos y materiales diferentes en función de las intenciones educativas y del tipo de actividades que se desarrollen en las aulas. Pueden ser espacios fijos en un aula donde se encuentran los materiales necesarios para desarrollar una tarea determinada (zona de biblioteca, zona para desarrollar determinados proyectos de trabajo...) o bien pueden ser espacios fuera del aula para desarrollar determinados trabajos (seminarios, laboratorio, biblioteca, huerto escolar...)

La organización del tiempo dependerá de las decisiones que se tomen en otras variables: el tipo de propuesta de trabajo y la secuencia que se siga para desarrollarla, la organización de los contenidos... La distribución del horario en módulos fijos de tiempo, casi siempre de una hora, condiciona las posibilidades de actuación en el aula. Es muy difícil, por no decir imposible, que determinado tipo de trabajo pueda desarrollarse en el aula sino se flexibiliza la estructura horaria. Cuando la tarea que se propone se limita a la exposición, al estudio o a la realización de ejercicios individuales el factor tiempo carece de importancia; sin embargo cuando se proponen trabajos en grupo que implican proceso de elaboración complejos los periodos cortos de tiempo pueden constituir una limitación importante. Por lo tanto el horario semanal debe contemplar módulos de tiempo diferentes en función de los diferentes tipos de propuestas de trabajo que se vayan a desarrollar.

Los horarios deben establecerse considerando las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje que es necesario crear para responder a las distintas necesidades del alumnado del grupo incluidos los alumnos/as que presentan n.e.e. Hay algunas tareas que es posible realizar en periodos cortos de tiempo, o contenidos que por la concentración o esfuerzo que suponen para el alumno/a no pueden trabajarse durante periodos largos. Sin embargo otras actividades y contenidos requieren de periodos de tiempo más prolongados. Las posibilidades del horario van desde asignar tiempos fijos e iguales para cada una de las materias hasta establecer módulos de duración variable en función del tipo de propuestas de trabajo (proyectos, talleres, trabajo individual, trabajo disciplinar e interdisciplinar...) Una organización flexible del tiempo

Seguimiento del trabajo de los alumnos/as

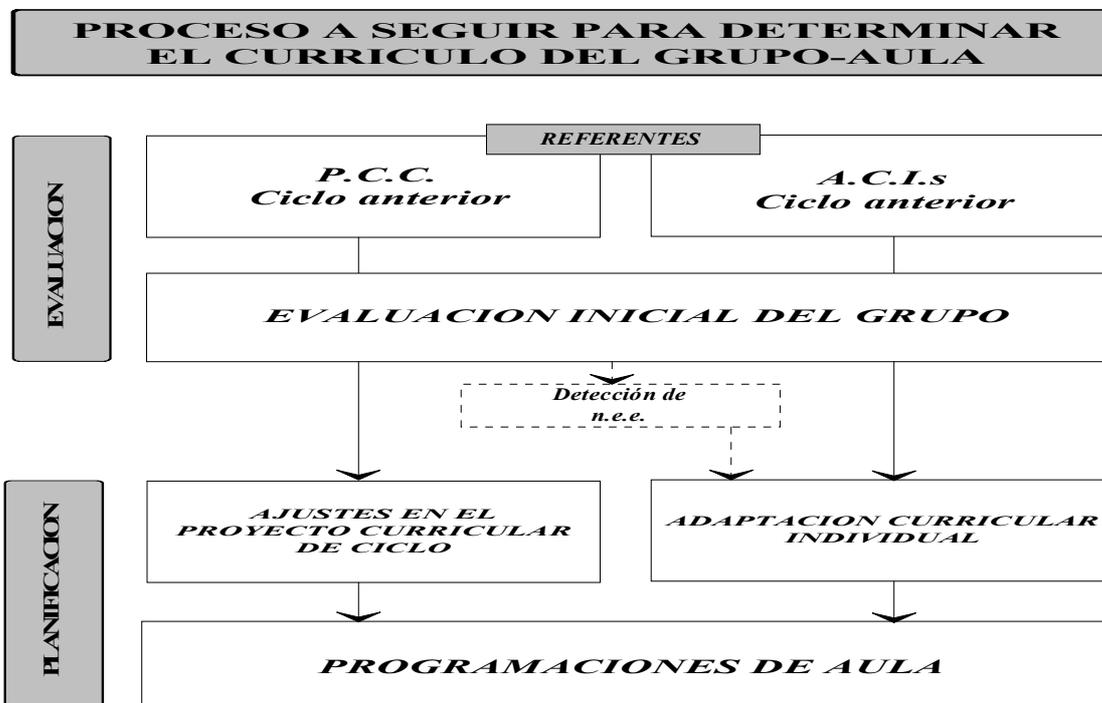
La organización del trabajo del aula debe permitir la interacción constante del profesor con los alumnos del grupo con objeto de poder desarrollar las tareas siguientes:

Organización de la respuesta educativa

- Ofrecer la ayuda adecuada a los alumnos que la solicitan
- Detectar las dificultades de aprendizaje con el fin de ofrecer la ayuda pedagógica más adecuada
- Enseñar nuevos contenidos o reforzar contenidos anteriores
- Revisar las tareas ya terminadas.
- Evaluar los procesos de aprendizaje individual con el fin de conocer que es lo que el alumno pretende conseguir y cómo lo hace
- Ofrecerles información a los alumnos/as sobre cómo están realizando la tarea y cómo progresan en el trabajo

Este modelo de enseñanza interactiva permite al profesorado recoger información relevante en relación con las necesidades de aprendizaje del alumno/a y su forma de trabajar, respondiendo de ese modo a las diferencias individuales. La presencia simultánea de dos profesores en el aula (profesor tutor y de apoyo) puede facilitar la enseñanza interactiva al asumir uno de ellos la función de control de la clase mientras el otro se dedica a trabajar, bien de modo individual o en pequeños grupos.

Un modelo para la definición del currículo del grupo



Conocimiento del grupo. Evaluación inicial

Para definir el currículo de un grupo convendrá que el profesorado del mismo adopte una serie de medidas encaminadas a la toma de decisiones sobre los diversos aspectos o elementos curriculares (qué enseñar, cuando y cómo hacerlo y medidas para evaluar el proceso) que van a configurar un tipo de respuesta educativa determinada para un grupo de alumnos/as concreto. La toma de decisiones será más ajustada cuanto más se conozcan las características de los alumnos y alumnas y ello será posible tras una evaluación que se propondrá al principio del curso.

La evaluación inicial dará al profesorado la base real sobre la que planificar una interacción educativa constructiva. Se realizará por lo tanto, al comienzo de cada ciclo o nivel, siempre que el profesorado desconozca cuál es el punto de partida sobre el que definir el currículo de un grupo de alumnas y alumnos concreto o de un alumno/a determinado.

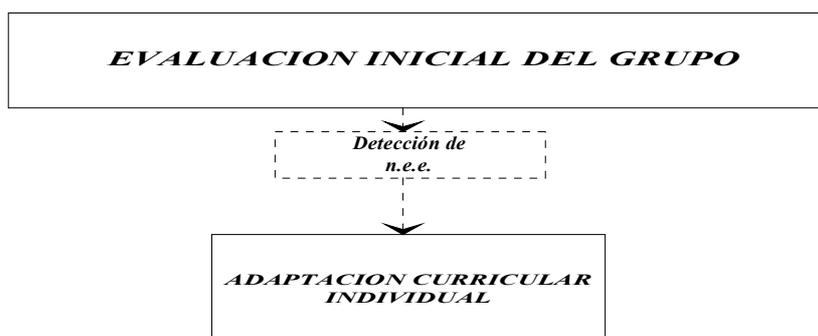
Finalidad y funciones de la evaluación inicial. Para qué:

El *objetivo fundamental* de esta evaluación es ayudar a conocer, con el mayor nivel de individualidad y profundidad posible, en qué medida el alumnado del grupo ha conseguido alcanzar los objetivos y contenidos considerados básicos o nucleares del

ciclo que acaba de cursar para poder diseñar con una base real la secuencia de enseñanza aprendizaje correspondiente al ciclo o nivel que comienza.

Durante este proceso de evaluación el profesorado podrá descubrir el nivel de consolidación de los aprendizajes realizados, si aún necesita ayuda para afianzar los mismos, si la ayuda que precisa es mucha y continuada o le basta un cierto andamiaje verbal durante el proceso o apoyos gráficos, si los errores que comete son sistemáticos...). La actitud hacia la tarea por parte del alumnado, los niveles de colaboración entre iguales, el tipo de interacción con el profesorado al que están acostumbrados (preguntan, están expectantes, muestran ansiedad...) serán otras de las variables sobre las que se puede recoger información.

La evaluación inicial en alguna ocasión servirá para detectar que un alumno/a determinado presenta un nivel de competencias significativamente inferior al del grupo (en una, varias o todas las áreas) ya que las actividades básicas propuestas superan su capacidad de respuesta. En estos casos el referente para la evaluación tendrá que ser cambiado (ciclos más bajos) respecto al que se ha utilizado para planificar el proceso de evaluación del grupo.



En algunos casos se intuirá que va a ser necesaria una evaluación complementaria sobre determinados aspectos de su desarrollo (cognitivo, lingüístico, socioafectivo...), en ellos se podrá contar con la colaboración de los servicios de apoyo internos y/o externos (orientadores/as, profesorado de aulas estables o de apoyo, equipo multiprofesional, Centro de Recursos para Invidentes -CRI-, profesorado de Audición y Lenguaje,...).

Una vez analizada la información obtenida en el proceso de la evaluación inicial y definidas las necesidades educativas de ese alumno/a se puede llegar a la conclusión de que los conocimientos que posee no le van a permitir, a pesar de poner en juego todas las ayudas posibles, acceder al currículo del ciclo que por edad le corresponde y por lo tanto requiere de una planificación curricular individual y personal que se explicitará en un documento que denominamos A.C.I.

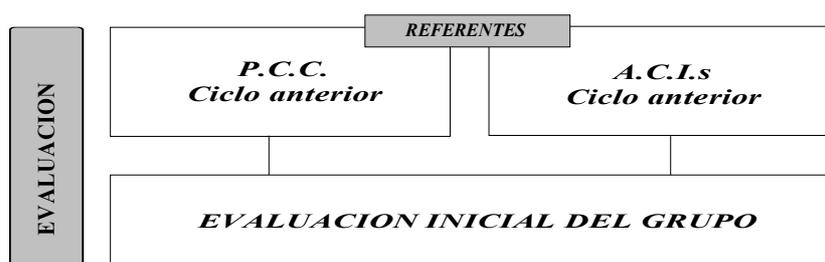
También puede suceder que se refleje durante el proceso de evaluación inicial que existe en el grupo algún alumno/a con un nivel de competencia muy superior (en una, varias o todas las áreas curriculares), en estos casos el tipo de respuesta también se recogerá en una ACI cuyo referente podrá ser el currículo de ciclos posteriores al que cursa.

Existe un modelo para el diseño y la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales en Infantil y Primaria, que pueden ser una guía muy válida y fácil de adaptar para la E.S.O. (Materiales de apoyo para la realización de Adaptaciones Curriculares Individuales. Etapas de Educación Infantil y Primaria -nº1- Colección materiales curriculares)

Referentes para diseñar la evaluación inicial. Qué evaluar

El referente genérico para la evaluación inicial serán los contenidos básicos y nucleares que fueron planificados y desarrollados en el ciclo o etapa anterior y cuya adquisición resulta clave para que el alumno/a puede progresar adecuadamente en el periodo educativo que comienza. Dentro de la E.S.O. sin embargo pueden darse distintas situaciones:

- Para un grupo que comienza la Secundaria Obligatoria, el referente para la planificación y realización de la evaluación inicial son los contenidos básicos y criterios de evaluación de la Educación Primaria que aparecen en el Decreto de Desarrollo Curricular de Educación Primaria (Decreto 237/1992, de 11 de agosto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco).
- Cuando el grupo haya cursado el primer ciclo de la E.S.O., el referente para realizar la evaluación inicial serán los contenidos básicos desarrollados en el grupo, que aparecerán explicitados en el ciclo correspondiente del Proyecto Curricular de Centro.
- Puede ser parte de ese grupo un alumno/a con necesidades educativas especiales para el cual se haya elaborado y desarrollado una Adaptación Curricular Individualizada, lógicamente la evaluación inicial de ese alumno/a tendrá como referente lo planificado y recogido en el citado documento para él o ella.



Las funciones genéricas de la evaluación inicial se podrían citar las siguientes:

Como funciones específicas se podrían señalar las siguientes:

- Conocer las características individuales del alumnado:
- Nivel de logro de contenidos alcanzado en el ciclo o etapa anterior (zona de desarrollo real y próxima)
- Descubrir las estrategias personales de aprendizaje (cómo resuelve)

- Detectar dificultades de aprendizaje y conocer “lagunas”, errores sistemáticos, etc. en cada área
- Detectar que alumnos/as precisan de una evaluación inicial diferente y complementaria para planificar su currículo
- Conocer las características psicosociales del grupo:
- Descubrir las habilidades personales y sociales de los componentes del grupo (actitudes, interacciones...)
- Conocer las formas habituales de relacionarse. Interacciones entre iguales, con el profesorado, grado de autonomía en el trabajo, de colaboración, competitividad,...
- Descubrir elementos que les facilitan el aprendizaje: materiales, ayudas, tiempos y formas de centrarse en las tareas...
- Ser consciente de los conocimientos previos, aprendidos, sobre su funcionamiento de grupo: de colaboración, de defensa... entre ellos y con los adultos
- Conocer lo que les define como grupo para planificar la organización del aula , los agrupamientos

Fases del proceso para realizar la evaluación inicial. Cómo evaluar:

- *Análisis de los datos referidos a la escolarización anterior de cada alumno/a*
- *Diseño de actividades para la valoración inicial, referencia el ciclo anterior*
- *Evaluación inicial respecto al nivel de competencias en las áreas curriculares*
- *Análisis de resultados para elaborar la programación*

Al comienzo de la E.S.O. la mayor parte de los alumnos/as habrán acumulado la experiencia de un periodo de escolarización de nueve cursos aproximadamente, lo cual hace conveniente comenzar cualquier análisis por la *recopilación de la información académica acumulada* (resultados e informes de evaluación, medidas de refuerzo, adaptaciones curriculares u otro tipo de ayudas que ha precisado...) del alumnado hasta el momento de iniciar esta nueva etapa o ciclo de la misma.

El resultado de la lectura de los datos existentes proporciona una información muy significativa *para focalizar, durante la realización de la evaluación inicial, la atención del profesorado de forma especial sobre aquellos alumnos/as de los que se sepa que han tenido algún tipo de dificultad o presentado diferencias importantes durante la escolarización* (modelo de hoja de registro)

El registro sistemático de lo observado (sobre todo en aquellos alumnos/as sobre los que de forma especial ha focalizado la atención el profesor/a) durante la realización de las tareas favorece la realización de una evaluación más cualitativa del proceso.

Esta información de la historia escolar de un alumno/a puede estar recogida en la documentación legal de la escolarización anterior del alumno/a que puede ser:

- Informes de Evaluación Individualizados realizados al final de cada curso
- Informe Final de Evaluación, que sustituye al anterior cuando finaliza la etapa
- Libro de Escolaridad
- El expediente personal que se conservará en el centro de Ed. Primaria de procedencia (en determinadas circunstancias puede considerarse la conveniencia de solicitar una copia)

- Las entrevistas, previamente estructurada la información que se necesita recoger, con profesorado de niveles anteriores o profesionales de apoyo internos o externos al centro (cuando se considere necesario para una evaluación más completa)

Como se ha mencionado, para la organización de esta *evaluación de partida o inicial, el referente curricular será el del ciclo o etapa anterior (excepto en el caso de algunos alumnos/as que lo determinará la ACI anterior)*. La selección de los contenidos cuya adquisición se va a evaluar se hará con el criterio de comenzar por los básicos o nucleares (recogidos en el PCC para el ciclo o en el Decreto de Desarrollo Curricular).

Para llevar a cabo la evaluación el profesorado puede (si ha tenido acceso a esta información) plantear actividades realizadas en el ciclo o nivel anterior, de procedencia, o puede crear propuestas nuevas en las que se recojan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, comenzando por los básicos, del ciclo que cursaron los alumnos/as el curso anterior.

En algunos casos de alumnado con necesidades educativas especiales, será necesario diseñar actividades específicas o utilizar procedimientos más individualizados o adaptados a unas características de comprensión o respuesta determinadas. Si lo considera necesario, el profesorado de aula puede pedir orientación o ayuda directa a los profesionales de apoyo del centro.

Esta evaluación se puede llevar a cabo en el contexto cotidiano y durante los primeros quince días, el primer o los primeros meses del curso, según el nivel de profundización a alcanzar en la misma que a juicio del profesorado se requiera con un grupo. En cualquier caso este proceso debe ser parte del programa de un curso, no es un un “parón” en el proceso de aprendizaje, tiene una finalidad clara e imprescindible para la organización del currículo, servirá para que el profesorado valore el nivel y pueda hacer una planificación realista a partir de información veraz; mientras el alumnado se beneficiará de un tiempo para recordar lo adquirido, afianzarlo cuando fuese necesario... le servirá de fortalecimiento de la base anterior sobre la que seguir aprendiendo.

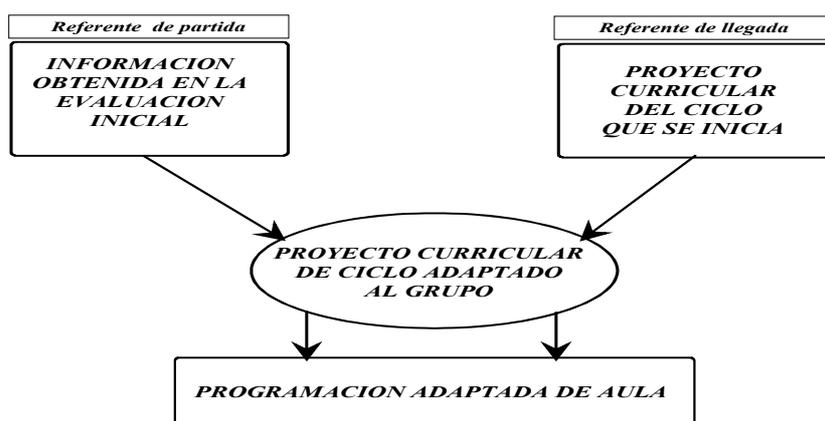
Las técnicas e instrumentos a utilizar para la evaluación inicial pueden ser variados dependiendo del objeto de la evaluación, de lo que queramos conocer y del para qué se quiera esa información. Lo más importante es que los datos obtenidos sirvan para ajustar la planificación genérica definida en el PCC para el ciclo o nivel que comienza, una vez estudiadas las características peculiares de un grupo de alumnado concreto con el que se va a interactuar en un aula durante un periodo determinado.

No se trata de hacer exámenes o pruebas especiales o individuales, sino de preparar y aprovechar propuestas de actividades cotidianas en un aula. Como se ha mencionado pueden ser tareas que se desarrollaron en el ciclo o nivel anterior o propuestas nuevas, encaminadas a conocer la adquisición de contenidos durante ese tiempo. Haciendo un seguimiento individualizado en todos los casos que se crea necesario, se conocerá el punto de partida desde el que debemos planificar el currículo. (hoja de registro)

Programación de Aula

El diseño de un currículo de ciclo o de nivel adaptado a un grupo concreto de alumnos/as requiere, como se ha mencionado, tomar una serie de decisiones sobre todos los elementos que lo componen a partir de:

- Analizar los datos e informaciones recogidas sobre la escolarización anterior de cada alumno/a para focalizar la atención de una forma especial sobre aquellos cuya evolución haya sido peculiar, tanto para el diseño como para la realización de la evaluación inicial.
- Analizar los datos recogidos en la evaluación inicial para tomar una serie de decisiones curriculares a partir de la línea base descubierta (conocimientos y actitudes del grupo y personales).
- Tomar como referente la planificación genérica prevista a nivel de centro (PCC) para el ciclo que se inicia (metas a conseguir cuando finalice el ciclo o nivel que se comienza)



Las programaciones de aula deben ser una especie de guía para la intervención educativa, un "documento" útil y funcional en el que se concreta y explicita para periodos más o menos cortos de tiempo la planificación general recogida para dos años en el PCC o en las ACIs, en el caso de que para algún alumno/a el referente esté explicitado en éste documento. Por lo tanto los documentos de referencia para la realización de las programaciones de aula serán:

- El proyecto curricular de ciclo con los ajustes realizados en función de lo detectado en la evaluación inicial.
- La/s ACI/s que haya sido preciso elaborar en su caso para responder a un alumno/a concreto

La programación o programaciones progresivas de aula deben recoger el itinerario o camino a seguir para un nivel o ciclo educativo. Esta planificación explicitará todo el recorrido para acompañar a cada alumno/a (un número importante de ellos y ellas tendrá un ritmo parecido de adquisición y van a obtener beneficios del empleo de estrategias de enseñanza habituales) desde unas competencias iniciales determinadas hasta la consecución de un mayor nivel de profundización en las mismas o el desarrollo de otras nuevas. Si el punto de partida son los conocimientos reales (evaluación inicial), la meta a alcanzar serán los objetivos previstos para ese ciclo recogidos en el P.C.C. o en su defecto en el Decreto de Desarrollo Curricular.

La progresión y profundización en los aprendizajes, la articulación de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje para un periodo concreto se explicita en la programación de aula, que puede estar formada por unidades didácticas o programaciones para periodos más cortos de tiempo. En ellas pueden aparecer reflejados currículos diferenciados en cuanto al qué, cómo y cuando enseñar o con qué criterios evaluar, pero teniendo en cuenta que el espacio y el tiempo son compartidos por todo el alumnado, el tipo de medidas para poder desarrollar más de un currículo (agrupamientos, tiempos de trabajo personal que permitan una atención individualizada al profesorado, intervención de profesorado de apoyo, etc.) deben ser explicitados en la guía para la práctica que es cualquier programación para un periodo determinado de tiempo..

Organización de la respuesta al alumnado con necesidades educativas

En la organización de la respuesta al alumnado con n.e.e. participa todo el profesorado del Centro aunque con grados de responsabilidad diferente en la planificación y desarrollo del currículo de dicho alumnado. Por una parte será necesario adoptar una serie de medidas ligadas a la atención a la diversidad y que determinan el tipo de respuesta que se puede ofrecer al alumnado con n.e.e., en las que será necesaria la implicación de todo el equipo docente. Cuando se tomen las decisiones en las diferentes variables curriculares (qué, como y cuando enseñar y evaluar) para definir el currículo del centro (P.C.C.) y del grupo (programaciones) se deben tener en cuenta las características de los alumnos y alumnas con n.e.e. Dichas características están determinadas, en parte, por el tipo de déficit que presenten y por el tipo de respuesta que se les haya ofrecido hasta ese momento.

La manera de organizar la respuesta educativa para dicho alumnado será diferente de unos centros a otros, y dependerá de las n.e.e. que plantean y también de las propias características del Centro y del profesorado (capacidad para trabajar en equipo, actitudes hacia este alumnado, manera de organizarse, clarificación del trabajo a desarrollar con dichos alumnos/as...)

El alumnado con n.e.e. en esta etapa educativa va a seguir procesos educativos diferentes en función del tipo y grado de dificultades que plantean, las cuales requerirán la adopción de medidas educativas más o menos específicas o extraordinarias.

Los criterios generales para abordar su respuesta educativa serán:

- Individualizar las propuestas didácticas teniendo en cuenta tanto sus posibilidades como sus limitaciones (comunicativas, de acceso, cognitivas...)
- Ofrecerles la respuesta educativa en el contexto menos restrictivo posible, aprovechando todas las posibilidades educativas que pueda ofrecer el contexto ordinario.
- Desarrollar las capacidades comunes propuestas para todo el alumnado aunque los objetivos y contenidos que se planteen sean diferentes.

El proceso de definición del currículo en función de las diferencias individuales y en un contexto determinado conforma una serie de trayectorias o itinerarios educativos. Así, el itinerario educativo para algunos alumnos/as con n.e.e. derivadas de determinados tipos de déficit (sensoriales y motrices) no va a diferir de los que progresan adecuadamente, si se facilita su acceso al currículo con las adaptaciones necesarias.

Para aquel alumnado con n.e.e. generadas por discapacidades cognitivas generales, de mayor o menor grado, donde las dificultades para alcanzar los objetivos educativos básicos son muy importantes, será necesario la elaboración de adaptaciones curriculares significativas que se desarrollarán en el aula ordinaria y en el aula de apoyo, siendo previsible su escolarización en el primer ciclo hasta que tengan 16 años. Proseguirían su formación a través de los programas de garantía social con objeto de capacitarles para

su inserción en el mundo adulto y laboral. Aunque es previsible que este alumnado no va a acceder a la titulación propia de la etapa, no hay que descartar de entrada la consecución del título de graduado, siempre y cuando, dentro de la evaluación integradora que se realice al finalizarla, hayan alcanzado el conjunto de capacidades de la E.S.O.

Por último, el itinerario educativo que se propone para el alumnado gravemente discapacitado, tiene como objetivo responder a las necesidades básicas de este colectivo sin apartarse de las finalidades educativas propuestas para el resto del alumnado. Las características de dicho colectivo y la gravedad de sus necesidades educativas hacen necesario adaptar de forma muy significativa el currículo ordinario de todas las áreas, troncales y optativas, siendo el aula estable en un centro ordinario el contexto educativo más adecuado.

La organización de la respuesta educativa del alumnado con n.e.e. conlleva necesariamente la definición de un currículo adaptado a sus necesidades y su desarrollo posterior en unos espacios (aula ordinaria, de apoyo, aula estable...) y tiempos determinados por medio de la actuación coordinada de diferentes profesionales del centro (profesor/a tutor/a, profesor de área, profesor E. E...) y en su caso de otros apoyos externos (C.R.I., logopeda, fioterapia...).

Aunque para la adaptación del currículo se toman como referencia los objetivos generales de la E.S.O. con el fin de alcanzar el máximo desarrollo posible de las capacidades a las que hacen alusión, es necesario realizar una adecuación y eliminación de los objetivos y contenidos y, consecuentemente, una modificación de los criterios de evaluación. Existen además, otras medidas de carácter curricular durante esta etapa educativa como la opcionalidad y la diversificación curricular que junto a las adaptaciones curriculares individuales de área o de etapa pueden ser aprovechadas para planificar el currículo de los alumnos/as con n.e.e.

Sin embargo, determinadas situaciones requieren además el concurso de medidas extraordinarias, puesto que a las sucesivas concreciones del currículum es necesario añadir recursos que ayuden al profesorado en la confección de planes individuales, elaboración de materiales específicos, toma de decisiones comunes, diseño por áreas y puesta en práctica conjuntamente con el orientador/a y el profesorado de apoyo, organización de los apoyos, tanto dentro del aula como en el aula de apoyo en función de las características del programa individualizado y de las decisiones tomadas anteriormente.

El punto de partida debe ser siempre una evaluación inicial que partirá del análisis de la información recogida sobre la escolarización anterior del alumno/a (expediente, libro de escolaridad, ACI...) complementada con las actividades específicas de evaluación que se consideren necesarias. Este análisis servirá como punto de partida para organizar un currículo adaptado cuyo referente último será la consecución del logro de las capacidades de la E.S.O., pero cuyo nivel de adquisición es en la mayoría de los casos inferior al del resto del alumnado, y por lo tanto será precisa la selección de aquellos que sean más significativos, eliminando o sustituyéndolos por otros objetivos y contenidos o agrupando las áreas curriculares en diferentes ámbitos: Comunicación, autonomía personal, socialización y participación en la comunidad y la vida activa.

Las posibilidades de respuesta y el modo de organizarla van a ser muy variadas y van a depender de la mayor o menor flexibilidad organizativa que los centros tengan para estructurar su trabajo con todo el alumnado. En el esquema que se presenta a continuación se indican los diferentes elementos o variables a considerar cuando se organiza la respuesta educativa del alumnado con n.e.e.

A continuación se describen más ampliamente los itinerarios anteriores. Se trata de situaciones generales tipo y que por lo tanto no se corresponden con la situación concreta de un alumno/a; según como se presenten o manifiesten los déficits en cada persona se configuraran diferentes itinerarios educativos para ofrecer una respuesta lo más personalizada posible.

Organización de su currículo

En general aquel alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de deficiencias sensoriales o motrices, habitualmente podrá seguir la escolarización a tiempo total en el aula ordinaria, aunque puede contar, si las necesidades así lo requieren, con personal de apoyo que comparta el trabajo con el profesorado ordinario, así como con los recursos técnicos o personales adecuados. Este grupo de alumnos, con las ayudas convenientes, son aspirantes al desarrollo de las capacidades señaladas para lograr el título de graduado y consecuentemente, seguir en el sistema de enseñanza reglada postobligatoria: Bachillerato o Ciclo Formativo II, si así lo desean. Las necesidades genéricas de este alumnado requieren una adaptación curricular individual que contemple las ayudas técnicas de acceso al currículo en cualquier área y una adaptación de contenidos e incluso objetivos en algún área concreta (educación física en la deficiencia motriz)

En otros casos son alumnos y alumnas que ya han permanecido un año más en la etapa primaria y que ya tienen una Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.). Esta adaptación se convertirá en el punto inicial para la evaluación inicial y la toma de decisiones para el primer ciclo de la secundaria, determinando el trabajo que se realiza en todas las áreas, y señalando los aspectos específicos para trabajar en el aula de apoyo, si fuese necesario. También se llaman adaptaciones de etapa porque afectan a los objetivos de varias o todas las áreas.

Para la elaboración de la A.C.I. el referente son los objetivos de primaria, contemplándose las ayudas técnicas de acceso al currículo necesarias.

La mayoría de estos alumnos precisará de alguna o varias ayudas técnicas, (desde sillas de ruedas, ordenadores, prótesis auditivas... a medios de comunicación alternativos al lenguaje oral, conversión de estímulos visuales en táctiles o auditivos, sistemas aumentativos de comunicación, modificación de los espacios...) permanentemente o de forma puntual y cambios en la estructura organizativa del aula, que irán desde la simple ubicación en un punto determinado del aula (aquel donde más se le facilita el acceso a la información de lo que sucede) hasta la adaptación del mobiliario o utilización de aparataje específico.

Otra medida educativa se refiere a la Diversificación Curricular.

Dentro de ella caben distintos tipos de respuesta a partir de un programa base manejando diferentes variables, entre otras la configuración de las áreas y el tiempo de duración del programa (1 ó 2 años) en razón de la heterogeneidad de alumnos y alumnas. A partir de ese programa base pueden escogerse aquellos aspectos que necesita cada alumno, porque la diversificación curricular supone una selección sobre el currículo general.

La inserción de algunos alumnos con n.e.e. derivadas de discapacidades físicas o sensoriales en un programa de estas características no tiene que ser necesariamente total, sino que también puede beneficiarse de alguna de sus partes ya que, en definitiva, se trata de abrir diferentes fórmulas de participación de menos a más, dentro de un continuo que iría desde la atención específica fuera del aula ordinaria hasta la atención diversificada dentro del aula de referencia.

Dentro de la heterogeneidad del alumnado al que va dirigido hay que tener en cuenta aquellos cuyas necesidades se derivan de discapacidades motrices o sensoriales sin déficits intelectuales asociados que pueden beneficiarse de la individualización de este programa y alcanzar el título de graduado en secundaria.

Organización del profesorado

El servicio de orientación y apoyo del centro escolar tiene una función de orientación o asesoramiento al profesorado, puesto que alumnos/as de las características descritas (adaptación de acceso al currículo ordinario) van a permanecer todo o la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria. Por otra parte tendrá una función de seguimiento del proceso o evolución global del alumno/a.

Además de la función de seguimiento del servicio de orientación y apoyo del centro, en algunos casos habrá que incorporar al programa educativo la presencia de otros profesionales de apoyo externo al centro educativo, que hagan un seguimiento o desarrollen parte del currículo con el propio alumno, por ejemplo, los profesionales del Centro de Recursos para Invidentes (C.R.I.) que podrán encargarse de trabajar determinados aspectos del programa específico, dar pautas de actuación al profesorado y procurar que los recursos materiales especiales: libros en Braille, grabaciones... estén en el momento necesario. Es preciso entonces prever momentos concretos de coordinación entre los distintos agentes para que la intervención educativa sea unificada y coherente.

Organización de su currículo

Las dificultades cognitivas que afectan al propio proceso de aprendizaje en este tipo de alumnado, obligará a decidir durante cuánto tiempo y qué tipo de apoyo se le va a brindar, teniendo en cuenta la Adaptación Curricular Individualizada que se le haga o que se le haya hecho en el ciclo anterior, tomando como referencia los objetivos generales de la etapa.

En la mayoría de los casos será necesario insistir en contenidos relacionados con los objetivos de la etapa primaria y en general, se puede señalar que este alumnado no

accederá a la titulación propia de la etapa, cumpliendo la edad de 16 años en el transcurso del primer ciclo o al finalizarlo

Otro elemento para configurar su currículo es tener en cuenta las posibilidades de la oferta de opcionalidad que ofrece el centro, si se cumplen una serie de condiciones:

- que el enfoque de dichas opcionales y la organización de las actividades permita el trabajo con alumnado de diferente nivel competencial.
- que resulten más motivadoras para el alumnado.
- que favorezcan la autonomía personal, la socialización, las relaciones interpersonales, la movilidad en la comunidad, la competencia social,...
- que tengan un carácter práctico y preprofesional.

Dentro de las áreas troncales, la tecnología básica, la educación física, las enseñanzas artísticas y musicales, informática, talleres de diverso tipo y la mayoría de las actividades extraescolares y complementarias, son entornos adecuados para los espacios de integración y puedan constituirse en medios de aprendizaje significativo y funcional. También lo son el resto de las áreas en que tanto el contenido como la metodología permiten actividades diversas para todos, teniendo en cuenta los diversos ritmos, intereses y niveles de profundidad.

El profesorado, con la ayuda del orientador y del profesor de apoyo, puede facilitar la integración de los alumnos en su grupo-aula y fomentar el desarrollo de actitudes participativas e integradoras utilizando las siguientes *estrategias*:

- Tener en cuenta espacios y tiempos para el ámbito de la comunicación que se pretende desarrollar
- Actitudes y conductas del profesorado que favorezcan la integración de un alumno en su grupo
- Una organización del aula que potencie el desarrollo grupal
- Actitudes y conductas del alumnado que favorecen la integración de un alumno en su grupo
- Potenciar el trabajo en grupo
- Desarrollar la posibilidad de que cada alumno y alumna sigan un proceso de aprendizaje personalizado en función de su ritmo y estilo de aprendizaje.
- Acordar la personalización de los procesos de enseñanza: trabajo en equipo, refuerzo, A.C.I., etc.
- Materiales y/o recursos en el ciclo, nivel o etapa que permitan el trabajo en común e individualizado.

Además de las estrategias anteriores, el programa de cada uno de los alumnos con n.e.e. debe incluir elementos que les permita avanzar en mayores niveles de autonomía personal, habilidades sociales y aspectos comunicativos, entresacando de la programación del aula todo aquello que tenga un carácter más funcional en cada una de las áreas, no olvidando que el currículum escolar no sólo abarca conocimientos conceptuales, sino también habilidades, procedimientos y actitudes.

A pesar de ello será necesario eliminar del currículum ordinario determinados contenidos, que son inadecuados porque exigen cierto grado de abstracción o porque son necesarios conocimientos previos que no se tienen, incorporando otros que no están previstos para el resto del grupo, pero que en cambio tienen especial interés para estos alumnos porque potencian sus habilidades para su autonomía personal y para el desenvolvimiento cotidiano.

Algunos contenidos curriculares, sobre todo conceptuales, que se justifican únicamente como fundamento para la continuación de los estudios en secundaria postobligatoria: bien bachillerato o ciclos formativos II, habrá que sustituirlos por contenidos referidos a la autonomía personal y social del alumno, es decir, aquellos que faciliten la autonomía en la vida cotidiana: alimentación, higiene, vestido... desenvolvimiento en la comunidad: conocimiento del entorno, desplazamiento autónomo...habilidades manipulativas básicas, etc., que le vayan preparando el acceso a alguna de las modalidades formativas de la garantía social y al mundo del trabajo.

Organización del profesorado

El aula de apoyo de la etapa secundaria obligatoria es un espacio físico con recursos didácticos integradores que al ser abierta, es decir, sin alumnado asignado a ella, favorece que tanto el alumnado como el propio profesorado, utilice ambos espacios: aula ordinaria y aula de apoyo, en función de las actividades didácticas previamente planificadas, permitiendo que no sólo el alumnado con retraso mental reciba una atención educativa específica, sino que también el conjunto del alumnado del aula ordinaria pueda trasladarse al aula de apoyo para trabajar, por ejemplo, contenidos curriculares relacionados con la utilización de determinados instrumentos y materiales didácticos que existen en las aulas de apoyo, así como procedimientos y valores relacionados con la sensibilización, la ayuda mutua y la solidaridad.

Abarca, aunque de forma limitada, todos los aspectos para hacer posible la integración del alumnado con retraso mental que precisa atención especializada e individualizada en el conjunto de la estructura escolar. Hay que tomar en consideración la posibilidad de que los dos profesionales: profesorado de área ordinario y profesorado de apoyo, interactúen simultáneamente sobre el grupo de alumnos para una mayor individualización de la respuesta. Esto requiere una estrecha coordinación, para determinar el tipo de intervención a desarrollar por cada uno con todo el grupo, compartiendo clases, trabajo individualizado con algunos alumnos o alumnas...así como la correspondiente previsión de tiempos para hacer efectiva dicha coordinación.

Una organización flexible del aula de apoyo y del aula ordinaria permite trabajar simultáneamente con adolescentes de distintos niveles competenciales formando grupos cooperativos o contemplando todas las posibilidades que los diferentes agrupamientos ofrecen.

Aunque las posibilidades organizativas del aula de apoyo sean variadas se debe asegurar:

- Un espacio de referencia fijo donde se puedan desarrollar actividades individuales o grupales.
- Un espacio para el desarrollo de experiencias y entrenamiento en autonomía personal, vida diaria (actividades domésticas, higiene...), desenvolvimiento en la comunidad, etc.
- Otros espacios del centro: sala de informática, tecnología, gimnasio... etc, utilizables también como espacios de apoyo.

Algunas de las tareas a desarrollar por el profesor de apoyo serían las siguientes:

Ayuda y apoyo a la actividad educativa: conlleva la organización del tiempo de coordinación con el profesor de área correspondiente para intervenir durante el desarrollo de la programación general del aula, en la realización de la evaluación inicial, en la adaptación de materiales, en la elaboración de esquemas o aportando materiales didácticos específicos..., tratando de unificar la intervención de los distintos profesionales.

Para el desarrollo de estas tareas se podrá utilizar tanto el aula ordinaria como el aula de apoyo. Como principio general se considera que, siempre que sea posible, es deseable la permanencia en el aula ordinaria con su grupo de compañeros combinando otros criterios de atención educativa en el aula de apoyo. Pero también habrá determinadas actividades que por su propio planteamiento es necesario desarrollarlas en un contexto más específico como es el aula de apoyo.

El proceso formativo del alumnado con retraso mental tiene su continuación una vez cumplidos los 16 años, a través de los programas de Garantía Social en la modalidad de aprendizaje de tareas. (*Ver documento monográfico del CEI-IDC: "Marco Curricular para el programa de aprendizaje de tareas"*) y/o en los Centros de Iniciación Profesional (C.I.P.) los cuales combinan el currículo de conocimientos básicos con un currículo específico de carácter pre-laboral ligado a una familia profesional, preparándoles para la vida adulta y el acceso al mundo laboral.

Organización de su currículo

El itinerario educativo que se propone para el alumnado gravemente discapacitado, tiene como objetivo responder a las necesidades básicas de este colectivo sin apartarse de las finalidades educativas propuestas para el resto del alumnado.

Las características de este alumnado y las necesidades educativas que presentan hacen necesario adaptar el currículo de forma muy significativa en todas las áreas, troncales y optativas, siendo el aula estable en un centro ordinario el contexto educativo más adecuado.

Por el tipo de necesidades que tienen las personas para las que están diseñadas dichas aulas se les asigna una serie de recursos estables como son:

- Tutor/a asignado/a al aula, especializado/a en Pedagogía Terapéutica

- Una persona auxiliar
- La ratio se limita a 4-5 alumnos/as por aula
- Tienen una dotación material y equipamiento específico para desarrollar el currículo
- Están ubicadas en un espacio físico propio integrado en el centro ordinario.

A pesar de que las n.e.e. que plantean precisan de una propuesta muy diferenciada se trata de potenciar el máximo grado de participación posible en el contexto ordinario (uso de espacios comunes: patios, comedor, gimnasio..., actividades conjuntas con el resto del alumnado: salidas, excursiones, etc.)

En cualquier caso lo que diferencia realmente a estas aulas son los aspectos propiamente curriculares, es decir, aquellos relacionados con los objetivos, los contenidos, la metodología..., del programa a emplear con este tipo de alumnado.

En el caso de los alumnos y alumnas gravemente discapacitados, escolarizados en el aula estable habrá que tener en cuenta algunos criterios a la hora de elaborar los objetivos que son necesarios para alcanzar su desenvolvimiento y desarrollo:

- Adecuar los objetivos, el material y las actividades a la edad cronológica. Además de la intensidad de sus necesidades derivadas del déficit, en este nivel educativo se añaden otras necesidades relacionadas con la edad cronológica. En la Secundaria Obligatoria estas necesidades están conectadas con el futuro laboral-ocupacional, con el ocio y el tiempo libre, con la autonomía personal y social.
- Elegir aquellas habilidades que sean necesarias para la participación en entornos integrados aumentando el tiempo para su adquisición.
- Priorizar los aprendizajes funcionales y organizar el aprendizaje en entornos y situaciones de la vida real donde los conocimientos son directamente aplicables.

Las pautas para la elaboración del Proyecto Curricular para el Aula Estable integrado en el Proyecto Curricular del Centro están desarrolladas en el documento monográfico del CEI-IDC: “Orientaciones para el funcionamiento de aulas estables para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo”.

Organización del profesorado

La figura responsable de la organización y desarrollo del currículo de este alumnado es el tutor o tutora del aula estable, ya que es quien ejerce la acción tutorial en su grupo, conoce las necesidades de cada uno de ellos, decidiendo en cada caso las adaptaciones curriculares necesarias y eligiendo la metodología más oportuna.

Por otro lado, la persona auxiliar designada para ese aula, aunque no tiene una función tutorial ni responsabilidad en la elaboración del currículo de cada alumno, su intervención en numerosas situaciones de aprendizaje es de gran importancia. Por tanto es conveniente que el profesor de aula estable planifique las actividades con su

cooperación y acuerden conjuntamente las tareas en las que va a intervenir, así como reservar tiempos para esa colaboración.

El hecho de que la organización del currículo para estos alumnos esté significativamente alejado del currículo ordinario de la etapa secundaria obligatoria no presupone que su funcionamiento es independiente del centro educativo donde está ubicada.

La incidencia que el resto del profesorado tiene en la misma, está directamente relacionado con el tratamiento que el propio centro ha plasmado en su plan anual estableciendo fórmulas de cooperación y coordinación con el aula estable pues su tutor forma parte del claustro, es miembro del servicio de orientación y es necesaria la colaboración al menos en los siguientes aspectos:

- Participar en la adaptación de espacios del entorno ordinario para facilitar su uso a este alumnado.
- Facilitar la participación del alumnado en determinadas actividades generales y extraescolares.

Más coordinación será necesaria en el propio servicio de orientación para ajustar el seguimiento de este grupo de alumnos por parte del orientador, así como establecer cauces sistemáticos para la confección de actividades apropiadas, adaptaciones curriculares... aprovechando la cualificación profesional del profesorado de apoyo y su experiencia en el campo de las necesidades educativas especiales.

Además de los servicios de apoyo propios del centro, es habitual que el alumnado gravemente discapacitado, sea atendido también por *servicios externos*, sean sanitarios o sociales, para tratamientos médicos terapéuticos específicos u ordinarios de más o menos duración, organización ocupacional del ocio y tiempo libre a través de servicios sociales o asociaciones de padres organizados según el tipo de minusvalía.

La existencia del aula estable en un centro de secundaria, además de obligar a adoptar decisiones conjuntas a todo el profesorado, ordinario y de apoyo, en cuanto a la organización del espacio y el tiempo, permite proponer objetivos y actividades al alumnado ordinario relacionados con el conocimiento y comprensión de las minusvalías y potenciar actitudes positivas hacia la diferencia e integración de las diferentes personas.

BIBLIOGRAFÍA

- APRAIZ, J. (coord.) et alii 1996: *Educación del alumnado con altas capacidades*. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- C. WANG, M. 1.995: *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea. Madrid.
- C.N.R.E.E. 1.989: *Intervención educativa en autismo infantil*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid.
- C.N.R.E.E. 1.989: *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid.
- C.N.R.E.E. 1.990: *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid.
- C.N.R.E.E. 1.991: *Alumnos con dificultades de aprendizaje en la Educación Primaria*. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid.
- C.N.R.E.E. 1.991: *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid.
- C.N.R.E.E. 1.991: *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid.
- C.N.R.E.E. 1.991: *Recursos materiales para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Serie Formación. M.E.C.-C.N.E.E. Madrid.
- CARBONELL, F. 1.995: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Desarrollo Curricular. Madrid.
- CEI-IDC 1.995: *Guía para la elaboración de Proyectos Integrados de Aprendizaje en los Programas de Garantía Social*. Gobierno Vasco. Bilbao.
- CUNNINGHAM, C. 1.990: *El Síndrome de Down*. Paidós. Barcelona.
- DIAZ-AGUADO, M^aJ. 1.993: *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. Madrid.
- FRITH, U. 1.991: *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial. Madrid.
- GALLARDO, M^a V. y SALVADOR, M^a L. 1.994: *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe. Granada.
- GOBIERNO VASCO 1.992: *Autismo y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO 1.992: *Deficiencia Motriz y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

- GOBIERNO VASCO 1.992: *Deficiencia Visual y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO 1.992: *Panel Fonético Silábico*. IBE-CERE. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO 1.992: *Primer Ciclo de Educación Primaria y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO 1.992: *Retraso Mental Severo y Profundo y Necesidades Educativas Especiales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO 1.994: *Materiales de Apoyo para la realización de Adaptaciones Curriculares Individuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- HEGARTY, S. et alii 1.986: *Aprender juntos: La integración escolar*. Morata. Madrid.
- JORDAN, J.A. 1.994: *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós Barcelona.
- JUNTA DE ANDALUCIA 1.989: *Intervención educativa con niños de baja visión*. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Málaga. Málaga.
- MARCHESI, A 1.987: *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza Editorial. Madrid.
- MARTINEZ ROIG, A. y PAÚL OCHOTORENA, J. de, 1.993: *Maltrato y abandono en la infancia*. Martínez Roca. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA 1.992: *Adaptaciones curriculares*, en: *Materiales para la Reforma. Etapas de Educación Infantil y Primaria*. M.E.C. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA 1.992: *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Experiencias en el Ciclo Superior de E.G.B. C.N.R.E.E. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA 1.993: *La organización del Profesorado de Apoyo a los alumnos con n.e.e. en centros ordinarios*. Experiencias y orientaciones. C.N.R.E.E. Madrid.
- OCHAITA, E. y ROSA, A. (Compiladores) 1.993: *Psicología de la ceguera*. Alianza Editorial.
- OCHAITA, E. y ROSA, A. 1.988: *El niño ciego: Desarrollo Psicológico*. M.E.C.-C.N.R.E.E. Madrid.
- PHILIP, C. et alii 1.996: *Educatisme, Les connaissances actuelles sur l'autisme et leurs implications éducatives et pédagogiques*. Fondo Social Europa. Paris.
- PUIGDELLIVOL, Y. 1.993: *Necesitats Educatives Especials*. Eumo Editorial. Universidad de Barcelona. Barcelona.

- RITA J. y POWEL, S. 1.992: *Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas*. Gobierno Vasco. Centro Especializado de Recursos Educativos. Vitoria-Gasteiz.
- ROMAN SANCHEZ, J.M. et alii 1.987: *Métodos activos para Enseñanzas Medias y Universitarias*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- ROSA, A. et alii 1.993: *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. Madrid.
- RUIIZ, R. 1.988: *Técnicas de individualización didáctica*. Adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) para alumnos con necesidades educativas especiales (Col. Educación y Futuro). Cincel. Madrid.
- VV.AA. 1.989: *Una escuela comprensiva e integradora*. Informe de la Comisión de Educación Especial. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- VV.AA. 1.993: *Guía para la atención del maltrato a la infancia por los profesionales de la salud*. Consejería de Salud. Madrid.
- VV.AA. 1.994: *Los abusos sexuales a menores. ¿Cómo hablar del tema?*. Departamento de Bienestar Social de la Diputación Foral de Araba. Vitoria-Gasteiz.
- WANG, C.M. 1.995: *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea. Madrid.
- ZABALA I VIDIELLA, A. 1.995. *Com ensenyar*. Grao. Barcelona.