

La Educación Especial en el marco de la LOGSE



Ministerio de Educación y Ciencia

PRESENTACIÓN

La Educación Especial en el marco de la LOGSE

Situación actual y perspectivas de futuro



Ministerio de Educación y Ciencia



M. I. P. O. 1 178-84-032-2

I. B. N. 84-018-2504-7

Diseño legal: M. I. 1328-1094

Imprenta: MARIN ALVAREZ HERRERA

9474

La Educación Especial en el marco de la LOGSE

Situación actual y perspectivas de futuro



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-94-032-2
I. S. B. N.: 84-369-2504-1
Depósito legal: M-14339-1994
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.



Ministerio de Educación y Ciencia

PRESENTACIÓN

A un año vista de que se cumpla el décimo aniversario de la promulgación del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, que en su momento supuso un hito legislativo en la historia de la educación especial en España, y en continuidad con el espíritu de innovación, evaluación y cambio que ese Real Decreto introdujo, parece oportuno llevar a cabo una valoración global de lo ocurrido durante los últimos nueve años. Con esta iniciativa y desde la experiencia acumulada, se pretende precisar, y después acometer, los cambios legislativos que fueran necesarios y la puesta en marcha de nuevas medidas que eleven la educación del alumnado con necesidades especiales a las cotas de calidad a las que siempre ha aspirado este Ministerio.

Ahora bien, no es la celebración de un aniversario la motivación principal ni única que impulsa al Ministerio de Educación y Ciencia a presentar este documento sobre la educación especial en el que se sintetizan el análisis realizado y las propuestas que se elevan a la consideración de la comunidad educativa. Hay otras razones de peso que justifican su sentido y oportunidad. En primer lugar, la entrada en vigor durante este tiempo de la Ley Orgánica, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), una ley que está llamada a transformar cualitativamente la educación en los niveles anteriores a la Universidad y que presta una especial atención a los alumnos y alumnas que, por diversas circunstancias, se encuentran en situación de desventaja o sufren una cierta discriminación en el sistema escolar. En la medida que esta ley ha hecho de la atención a la diversidad un eje de su diseño y un horizonte en cuanto a sus finalidades, parece imprescindible adecuar lo establecido en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 a la nueva situación y a las modificaciones que la ley introduce en la estructura y ordenación de las enseñanzas.

En segundo lugar, junto a la necesidad de adecuar la educación especial a esta nueva realidad creada por la implantación de la LOGSE, hay que destacar el compromiso permanente e irrenunciable del Ministerio de Educación y Ciencia con una política educativa cuyo horizonte último es la mejora constante y progresiva de la calidad de la enseñanza. Este compromiso se

ha puesto nuevamente de manifiesto con la reciente publicación de un documento* que desarrolla y concreta, mediante una serie de medidas, algunas de las dimensiones más cualitativas de la LOGSE. En él se identifica claramente, como uno de los ejes vertebradores de esta política, la preocupación por hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, lo cual implica, por una parte, poner en marcha un conjunto de actuaciones concretas y decididas para compensar las desigualdades en educación, sea cual sea su origen y naturaleza, y por otra, articular una respuesta educativa ajustada a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado.

En este contexto, la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales constituye, al mismo tiempo, un reto y un indicador de la capacidad del sistema educativo para ofertar una enseñanza de calidad. Un sistema educativo preparado para ofrecer una enseñanza normalizada y de calidad a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales es, sin lugar a dudas, un sistema que cuenta con mayores y mejores recursos humanos, materiales y técnicos para garantizar una enseñanza de calidad a todo el alumnado. Lejos pues de ser algo accesorio, la educación del alumnado con necesidades especiales es un ámbito privilegiado y nuclear de actuación para el diseño y desarrollo de una política educativa comprometida con el objetivo de alcanzar mayores cotas de calidad educativa.

En tercer lugar, el Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de que los cambios que es necesario acometer para que la educación de los alumnos y alumnas con necesidades especiales alcance los niveles de calidad a los que también estos alumnos tienen pleno derecho son muy profundos. Pese a los innegables avances realizados, estos cambios implican a menudo una modificación significativa de actitudes, representaciones y prácticas educativas que es preciso afrontar con los esfuerzos combinados de la Administración educativa, del profesorado, de las familias y, en general, de toda la sociedad. Las valoraciones y propuestas recogidas en este documento son, al mismo tiempo, un reconocimiento explícito de la dificultad de estos cambios y

(*) Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

una muestra de la voluntad del Ministerio para afrontarla con decisión y con todos los medios a su alcance.

Las razones apuntadas justifican ampliamente el sentido y la oportunidad de proceder a un análisis de lo acontecido desde la promulgación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 y a una valoración de la situación actual. Pero una empresa de esta naturaleza quedaría incompleta si no estuviera acompañada por la propuesta de una serie de medidas concretas destinadas a proporcionar un nuevo impulso a la educación de los alumnos y alumnas con necesidades especiales y a seguir avanzando en la dirección elegida. La formulación de esta propuesta y de los compromisos concretos de actuación que de ella se derivan cierra el documento y constituye una invitación abierta del Ministerio de Educación y Ciencia al conjunto del profesorado, a las familias y a la sociedad en general a comprometerse activamente con la meta común de conseguir una educación de calidad para todos.

CAPÍTULO I

La educación especial en el sistema español: origen y desarrollo

Álvaro Marchesi Ullastres
SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACIÓN

1. Antecedentes	13
2. La Ley de Integración Social de los Minusválidos	15
3. El Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial	17
4. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo: De la Educación Especial	20

CAPÍTULO II

La escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales: situación actual

1. La escolarización en centros ordinarios	27
La Educación Primaria	27
La Educación Secundaria Obligatoria	42

Índice

Pág

CAPÍTULO I

La educación especial en el sistema educativo español: origen y desarrollo

- | | |
|---|----|
| 1. Antecedentes | 11 |
| 2. La Ley de Integración Social de los Minusválidos | 13 |
| 3. El Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial | 15 |
| 4. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo: De la Educación Especial | 17 |
| | 20 |

CAPÍTULO II

La escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales: situación actual

- | | |
|--|----|
| 1. La escolarización en centros ordinarios..... | 25 |
| <i>La Educación Primaria</i> | 27 |
| <i>La Educación Secundaria Obligatoria</i> | 27 |

<i>El Bachillerato y la Formación Profesional</i>	49
<i>La Formación Profesional Adaptada</i>	52
2. La escolarización en Centros de Educación Especial	52
<i>La Enseñanza Básica</i>	52
<i>La Formación Profesional Especial, modalidad Aprendizaje de Tareas</i>	60
3. La escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a un déficit auditivo	61
4. Resumen de los principales problemas identificados	65

CAPÍTULO III

Propuestas de actuación	71
1. La conceptualización de las necesidades educativas especiales y los criterios y procedimientos para la escolarización	73
2. La escolarización en centros ordinarios.....	76
<i>La Educación Primaria</i>	76
<i>La Educación Secundaria Obligatoria</i>	80
<i>El Bachillerato y los Ciclos Formativos de Formación Profesional</i>	82
3. La escolarización en Centros de Educación Especial	82
<i>Organización y funcionamiento de los centros</i>	83
<i>La organización curricular</i>	84
4. Las modalidades de Formación Profesional Especial.....	85

5. La escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a un déficit auditivo	88
6. Calendario de puesta en marcha de las actuaciones propuestas	91

CAPÍTULO I

La educación especial en el sistema educativo español: origen y desarrollo

1. ANTECEDENTES

El análisis de la legislación sobre educación especial no es en modo alguno una cuestión irrelevante, sino más bien algo muy ilustrativo de los cambios en la forma de entenderla y ordenarla y una base necesaria para valorar el sentido de las transformaciones que procede acometer en el futuro. Es también un reflejo fiel de la evolución y el grado de comprensión de las Administraciones educativas con el desarrollo de unos principios generales que trasciende más que su aceptación teórica. En este sentido, los términos usados en la normativa de educación especial, su lugar en el sistema y la misma forma de entenderla y definirla, son algo que se quiere señalar. El objetivo de este capítulo guarda relación con esta finalidad y no pretende ser, por tanto, una mera descripción histórica del desarrollo legislativo de la educación especial.

Puede decirse que la educación de los *alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*¹ empieza a plan-

¹ En este texto se utiliza la expresión "alumno o alumna con necesidades educativas especiales" por considerarla más adecuada, normalizadora y coheren-

CAPÍTULO I

La educación especial en el sistema educativo español: origen y desarrollo

1. ANTECEDENTES

El análisis de la legislación sobre educación especial no es en modo alguno una cuestión irrelevante, sino más bien algo muy ilustrativo de los cambios en la forma de entenderla y ordenarla y una base necesaria para valorar el sentido de las transformaciones que procede acometer en el futuro. Es también un reflejo fiel de la voluntad y el grado de compromiso de las Administraciones educativas con el desarrollo de unos principios generales que requieren algo más que su aceptación teórica. En este sentido, cuestiones como los términos usados en la normativa para referirse a los alumnos de educación especial, su lugar en el sistema educativo general, o la misma forma de entenderla y definirla, son algunos ejemplos de lo que se quiere señalar. El objetivo de este capítulo guarda relación con esta finalidad y no pretende ser, por tanto, una mera descripción histórica del desarrollo legislativo de la educación especial.

Puede decirse que la educación de los *alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales*¹ empieza a plan-

¹ En este texto se utilizará la expresión "alumno o alumna con necesidades educativas especiales" por considerarla más adecuada, normalizadora y coheren-

tearse por primera vez en el sistema educativo español en la Ley General de Educación de 1970. En efecto, esta Ley contempla la educación de los alumnos y alumnas con necesidades especiales al mismo tiempo que la de todo el alumnado, dando con ello un paso imprescindible para la mejora de su educación. Téngase en cuenta, para valorar la importancia de esta novedad, el hecho de que todavía hoy en algunos países la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se contempla al margen de la legislación general y es organizada incluso en ocasiones desde los Departamentos de Bienestar Social o de Salud.

Sin embargo, y al igual que sucedía en esos años en la mayoría de los países de nuestro entorno, la Ley General de Educación configuraba la educación especial como un sistema paralelo al ordinario, centrado básicamente en los colegios de educación especial y definido en función del tipo de alumnado que debía acudir a esos centros: “los deficientes e inadaptados”.

Otro hito importante en el desarrollo histórico que se está analizando fue la creación del organismo autónomo Instituto Nacional de Educación Especial en el año 1975, que supuso, entre otras cosas, la ordenación de un panorama educativo marcado por la heterogeneidad de centros especiales y por la falta de planificación. Hay que tener en cuenta que muchos de ellos fueron creados por el impulso de las asociaciones de padres ante la falta de iniciativa de la Administración. Una de las actuaciones más destacadas de este organismo fue la elaboración, en el año 1978, del Plan Nacional para la Educación Especial que, adelantándose a la realidad de entonces y a la forma de pensar de muchos

te con la perspectiva educativa que se quiere reforzar en todo lo referido a la educación escolar de este alumnado. Se utilizará también en las referencias a la legislación anterior (como en el caso de la Ley General de Educación de 1970) en la que aún no se utilizaba esta terminología y donde se hablaba, por ejemplo, de alumnos deficientes, discapacitados, inadaptados, etc.

sectores, estableció los principios y criterios para la futura ordenación de la educación especial en nuestro país. Esos principios, entonces utópicos, de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza no alcanzarían el rango de norma hasta cuatro años más tarde, con la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos, todavía vigente.

2. LA LEY DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVÁLIDOS

La Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982, fundamentándose en los derechos que el artículo 49 de la Constitución reconoce a los minusválidos, introdujo una forma distinta de entender el origen y el sentido de las minusvalías, al establecer con claridad la diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía. Al hacerlo, reconoció que una persona es tanto menos minusválida en sus competencias individuales o sociales, cuanto más adaptado está el medio familiar, educativo y sociolaboral para compensar el efecto de sus discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales; y que, por tanto, las posibilidades de integración educativa, social o laboral no dependen en exclusiva de las condiciones personales de los minusválidos, sino también de los recursos que la sociedad está dispuesta a poner a su disposición para compensar sus limitaciones, así como del reconocimiento de la solidaridad y el respeto por las diferencias como valores rectores de la convivencia ciudadana.

Una de las consecuencias de la Ley de Integración Social de los Minusválidos, que es una ley marco (es decir, que atribuye a cada Administración particular la competencia y la responsabilidad de desarrollar en su ámbito específico los mandatos que en ella se establecen), fue que se promovieron toda

una serie de disposiciones relativas a diferentes ámbitos (educativo, social, laboral), encaminadas a conseguir una efectiva integración en la sociedad de las personas que presentan minusvalías. Un importante denominador común de esas disposiciones es que están orientadas, en buena medida, a tratar de incidir, en términos de concienciación y adaptación, en el contexto social, educativo y laboral en el que estas personas deben integrarse y participar, en coherencia con una concepción interactiva de la minusvalía.

En el ámbito educativo, la Ley de Integración Social de los Minusválidos respaldó con fuerza los principios que el Plan Nacional para la Educación Especial había simplemente enunciado (normalización, integración, sectorización e individualización), comprometiendo de este modo a las Administraciones educativas a desarrollar una política de integración de las personas discapacitadas en el sistema ordinario de la educación general y, en consecuencia, a reordenar la educación especial de acuerdo con tales principios.

En los años siguientes a la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos se fue consolidando un nuevo modelo de educación especial. La Administración educativa, atendiendo a los cambios propuestos, modificó su estructura administrativa para responder adecuadamente al nuevo modelo. En esta dirección, cabe destacar la creación de la Subdirección General de Educación Especial como unidad de la Dirección General de Educación Básica, y por tanto formando parte de la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Ciencia, suprimiendo al mismo tiempo el organismo autónomo Instituto Nacional de Educación Especial. En el ámbito normativo, la concreción del mandato de la Ley de Integración Social de los Minusválidos dio lugar al Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, que durante estos últimos nueve años ha sido el referente básico para la organización de la educación especial en España.

3. EL REAL DECRETO 334/1985 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

A partir del año 1985 la atención educativa a las personas con minusvalías experimentó una serie de cambios que han supuesto avances cualitativamente notables. El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, fue el punto de partida de estos cambios. De acuerdo con los principios inspiradores de la Ley de Integración Social de los Minusválidos en materia de educación, el Real Decreto establece un conjunto de directrices y medidas para que la educación de las personas con problemas psíquicos, físicos y sensoriales se lleve a cabo de forma que les garantice una efectiva integración social.

Asimismo, y en otro orden de consideraciones, el Real Decreto introduce un nuevo concepto de educación especial. Si en anteriores textos legales se definía como la educación que reciben algunas personas en razón de su propia discapacidad, con unos objetivos, estructura, duración y currículo diferentes de los establecidos para todos los alumnos, el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, partiendo del derecho de todas las personas a la educación, define la educación especial como una parte integrante del sistema educativo y la concreta como el conjunto de apoyos y adaptaciones para que estos alumnos y alumnas puedan hacer realmente efectivo su derecho a la educación.

Es importante subrayar que, al adoptar esta perspectiva, se estaban dando los primeros pasos para cambiar también el enfoque y las prioridades de la educación especial y se empezaban a asumir los importantes y complejos retos que este cambio conlleva. En este nuevo planteamiento de la educación especial ya no se trata tanto de diagnosticar las “deficiencias” de los alumnos y alumnas, para prescribir después una intervención que muchas veces termina centrándose solamente en la rehabilitación de las limitaciones diagnosticadas, como de analizar cuáles son las ayudas pedagógicas que aqué-

llos requieren para progresar, en función de sus necesidades especiales, hacia los grandes objetivos educativos marcados para todos los alumnos. Ya no se trata tanto de preparar a un profesorado especializado con la responsabilidad exclusiva de la educación de este alumnado en centros igualmente especiales, como de prever los medios y apoyos necesarios para que todo el profesorado, individual y colectivamente, pueda acometer la tarea de adaptar los proyectos educativos y curriculares y las programaciones de aula, con el objeto de que todos los alumnos participen en la vida del centro de acuerdo con sus posibilidades y necesidades. Al mismo tiempo e indirectamente, el nuevo planteamiento de la educación especial fuerza al propio sistema escolar a cambiar la estructura y el diseño del currículo oficial para que pueda adaptarse efectivamente a las demandas de flexibilización que este alumnado reclama.

Entre las directrices y medidas concretas de ordenación establecidas en el Real Decreto 334/1985 cabe destacar, en primer lugar, que la educación de los alumnos con minusvalía debe llevarse a cabo, siempre que sea posible, en centros ordinarios con los apoyos necesarios, destinándose los centros de educación especial solamente a aquellos alumnos y alumnas afectados cuya gravedad no permita una adecuada respuesta en los centros ordinarios; en segundo lugar, que se adopta lo establecido en el sistema general como referente de la ordenación académica de la educación especial en los aspectos de edad, objetivos generales de la educación, continuidad de la escolaridad, acceso a las diferentes etapas educativas y acreditación de estudios cursados; y, en tercer lugar, que se precisan los apoyos y ayudas técnicas que deben recibir los alumnos y alumnas con necesidades especiales para asegurar su proceso educativo.

Pero el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 no sólo planteó unas metas y unas directrices generales, sino que además creó las condiciones para la puesta en marcha de un programa concreto de integración esco-

lar. En efecto, el Ministerio de Educación y Ciencia inició en el curso 1985-86, en su ámbito de gestión directa, un programa de integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros de Educación General Básica. Este programa, en el que participaron de forma voluntaria los centros que lo solicitaron, se desarrolló con carácter experimental a lo largo de tres cursos escolares. Transcurridos estos tres años y una vez realizada la evaluación correspondiente², el programa entró en una fase de consolidación y extensión de acuerdo con las previsiones contempladas en el citado Real Decreto.

Los alumnos con necesidades educativas especiales que comenzaron la Educación General Básica en el curso 1985-86 en centros de integración han finalizado en el curso 1992-93 esta etapa educativa. Con el fin de garantizar la continuidad de estos alumnos y alumnas y la de las siguientes cohortes en el mismo régimen de escolarización, el Ministerio de Educación y Ciencia ha iniciado en el curso 1992-93 un programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en los Institutos de Educación Secundaria que anticipan la reforma, siguiendo un modelo semejante al utilizado en la Educación General Básica.

La importancia del programa de integración y su transcendencia para el conjunto del sistema educativo ha podido tal vez enmascarar otros aspectos del Real Decreto de 1985 que han tenido igualmente importantes repercusiones para la educación especial. Es el caso, por ejemplo, de la llamada a organizar y potenciar la colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial, con el fin de no segregar aún más a los alumnos que en ellos deban escolarizarse; de la estructuración y ordenación de la Formación Profesional Especial en sus distintas modalidades; o aún de las

² *Evaluación de la integración escolar. 1.º informe.* Madrid: MEC, 1988.

Evaluación de la integración escolar. 2.º informe. Madrid: MEC, 1989.

Evaluación del programa de integración. Madrid: MEC, 1990.

primeras referencias y medidas para garantizar el acceso a los estudios universitarios de alumnos y alumnas con necesidades especiales con capacidad para ello. El análisis de la incidencia del Real Decreto, que se irá concretando en sucesivos capítulos y epígrafes de este documento, no debe, por tanto, obviar estos y otros aspectos, algunos de los cuales son precisamente los que han tenido un menor desarrollo y los que precisarán por ello mayor atención en el futuro.

Desde el punto de vista de la integración escolar, conviene resaltar que ésta ha tenido una repercusión en los centros donde se lleva a cabo que ha sobrepasado ampliamente el ámbito de las necesidades educativas especiales. La presencia de estos alumnos en las aulas de los centros ordinarios ha significado un verdadero estímulo para muchos claustros y ha impulsado la puesta en marcha de medidas organizativas y metodológicas innovadoras que han sido igualmente beneficiosas para otros alumnos y alumnas. De esta forma, muchos centros han comenzado a ofrecer una respuesta más adecuada a la diversidad de sus alumnos, adelantándose así a uno de los principios de la reforma educativa.

4. LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO: DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ha recogido y reforzado los principios de normalización e integración presentes en la Ley de Integración Social de los Minusválidos y en el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. Al mismo tiempo, ha sido la LOGSE la que ha introducido en el ordenamiento jurídico el concepto de necesidades educativas especiales propiamente dicho como alternativa, en el ámbito educativo, a los de deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido, lo cual significa un cambio fundamental con respecto a conceptualizaciones

anteriores. Partiendo de la premisa de que todo el alumnado precisa a lo largo de su escolaridad de diversas ayudas pedagógicas para asegurar el logro de los fines de la educación, se consideran necesidades educativas especiales las de alumnos y alumnas que, además y de forma complementaria, precisan otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente.

Con la introducción de esta expresión se pretende evitar las connotaciones negativas de términos anteriores que tienden a resaltar solamente lo que estos alumnos y alumnas no pueden hacer. La expresión “necesidades educativas especiales” intenta además evitar la predisposición al error que se origina cuando se tildan todas las discapacidades de “deficiencias” a pesar de que son muy diferentes unas de otras, especialmente en lo que concierne a sus implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con toda seguridad, los términos ahora sustituidos han tenido indirectamente un efecto de “etiquetaje” que afecta muy negativamente al autoconcepto y la autoestima de estos alumnos o alumnas, e indirectamente a sus familias, puesto que eran y son términos que refuerzan erróneamente la creencia de que el origen de las dificultades educativas de este alumnado reside única y exclusivamente en ellos mismos, despreciando el peso e importancia de los factores sociales y educativos.

El uso del concepto de necesidades educativas especiales no está exento, sin embargo, del riesgo de reproducir algunos de los problemas anteriores (que vuelva a ser, por ejemplo, una etiqueta con connotaciones negativas) ni está libre de limitaciones. Es cierto que intenta resaltar las preocupaciones educativas por encima de cualesquiera otras, que aspira a ser menos peyorativo y que, al tener que traducirse en las ayudas pedagógicas que los alumnos precisan, compromete al profesorado y a los servicios de apoyo y les hace revisar precisamente la enseñanza que reciben. Pero comporta también una cierta ambigüedad, ya que no es posible delimitar con antelación quién tiene o no realmente necesidad de

medidas educativas extraordinarias y cuáles deberían ser éstas, dado el carácter interactivo de los procesos educativos y de la peculiaridad de cada contexto escolar y de cada alumno. Todo ello dificulta considerablemente la planificación de los recursos necesarios, ya sean humanos o materiales, y exige un sistema de provisión que debiera caracterizarse por la flexibilidad y la cercanía a las necesidades reales de los centros escolares y sus alumnos.

Por tanto, decir que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir simplemente que, para el logro de los fines de la educación, no son suficientes las actuaciones habituales que su profesor o profesora desarrolla con la mayoría de los alumnos del grupo y que, por ello, tiene que revisar su acción educativa y adecuarla a las necesidades particulares del alumno o alumna en cuestión. Para que esta tarea no se viva como imposible, los profesores deben contar con la formación, ayuda, asesoramiento y colaboración necesarios, empezando por los servicios más especializados que a tal efecto deben existir, pero sin despreciar la aportación de sus compañeros, de las familias e incluso de los propios alumnos, ni hacer dejación, en último término, de su responsabilidad como tutor del proceso educativo de todos sus alumnos.

De esta forma, y en continuidad con los planteamientos del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, la LOGSE contempla como objetivos de la educación para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales los mismos que para el resto del alumnado, al tiempo que establece con claridad y contundencia (art. 3.º) el principio de adecuación o adaptación de las enseñanzas a las características de éstos. Por tanto, no son estos alumnos los que deben adaptarse o “conformarse” a lo que pueda ofrecerles una enseñanza general planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse de modo y manera que permita a cada alumno par-

ricular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a sus necesidades, sean especiales o no.

Al igual que el concepto de necesidades especiales, la idea y el principio de adaptación o adecuación del currículo y las enseñanzas es intuitivamente potente, pero también difícil de precisar y concretar en la práctica docente. Preguntas como ¿qué significa adaptar una programación?, ¿quién y cómo debe hacerlo?, ¿cómo debe reflejarse y qué repercusiones puede tener en los procesos de evaluación y acreditación?, o aún ¿qué grado y nivel de adaptación impiden aspirar a las titulaciones de la enseñanza obligatoria o post-obligatoria?, son todas ellas cuestiones que no se responden fácilmente ni de igual forma en todos los casos. Son, en cierto sentido, preguntas que requieren respuestas nuevas cada vez que se formulan con relación a un alumno determinado y que exigen un bagaje considerable de formación y de práctica.

Pero estas dificultades no deberían implicar en ningún caso la renuncia al ideal de una enseñanza ajustada a las características de los alumnos y alumnas, pues sería equivalente a renunciar, tal vez, a la más vieja y permanente de todas las aspiraciones educativas. Sería una renuncia inaceptable desde todos los puntos de vista, aunque los progresos que en este sentido se van haciendo no hagan sino poner de manifiesto lo lejos que se está aún de alcanzarlo completamente.

En definitiva, y como se ha puesto de manifiesto hasta aquí, la LOGSE no modifica en lo esencial los principios y valores que subyacen a las distintas normas que vienen regulando la educación especial en España desde la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos. Más bien permite, con sus aportaciones, una consolidación de las actitudes, los programas y las prácticas iniciadas, al tiempo que propicia modelos de intervención educativa y psicopedagógica y de organización escolar coherentes con la idea de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado.

El objetivo de este capítulo ha sido hacer una revisión sintética de los cambios legislativos en materia de educación especial desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOGSE. Al poner de manifiesto los principios rectores de la normativa, lo que se está haciendo es formular explícitamente los compromisos de la Administración educativa con el proceso de transformación de la educación especial. En el somero análisis efectuado, se ha querido apuntar tanto lo que de novedoso y movilizador tienen las nuevas propuestas educativas, como algunos de los problemas y dificultades que inexorablemente habrá que afrontar. Uno y otro aspecto, lo que de positivo hay en estas propuestas para los alumnos con necesidades especiales y para su profesorado, y los obstáculos y dificultades que todo ello depara, se han dejado sentir ya con suficiente claridad. El objetivo del siguiente capítulo es, precisamente, proceder a un análisis más pormenorizado de la situación actual con la finalidad de identificar todos los aspectos que, desde la responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencia, sea conveniente o necesario actualizar, mejorar o cambiar.

1. LA ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS ORDINARIOS

La Educación Primaria

Centros de integración y alumnos escolarizados

CAPÍTULO II

La escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales: situación actual

El programa de integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que se inició en el capítulo anterior, está cumpliendo su objetivo principal, que es la escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985. Con la perspectiva de estos nueve años, el Ministerio de Educación y Ciencia ha realizado un análisis del desarrollo del programa y una valoración de la situación actual, tomando en consideración el diseño del propio programa, los recursos que se han incorporado al sistema y la respuesta educativa que los centros escolares están dando actualmente a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en aulas escolarizadas.

Conviene de entrada hacerse una imagen de la extensión y envergadura del programa de integración en este momento en

1. LA ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS ORDINARIOS

La Educación Primaria

Centros de integración y alumnos escolarizados

El programa de integración, como se ha mencionado en el capítulo anterior, está cumpliendo en el presente curso escolar los nueve años de implantación de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985. Con la perspectiva de estos nueve años, el Ministerio de Educación y Ciencia ha realizado un análisis del desarrollo del programa y una valoración de la situación actual, tomando en consideración el diseño del propio programa, los recursos que se han incorporado al sistema y la respuesta educativa que los centros escolares están dando actualmente a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en ellos escolarizados.

Conviene de entrada hacerse una imagen de la extensión y envergadura del programa de integración en este momento en

términos del número de centros, alumnos y recursos humanos implicados. A efectos de la descripción y el análisis del programa, en este documento no se establece, por lo general, una diferencia entre centros públicos y concertados, salvo cuando sea preciso señalar situaciones que, por un motivo u otro, requieran un tratamiento diferenciado. Téngase en cuenta que, desde el comienzo del programa de integración, los centros privados concertados preocupados por la escolarización de alumnos y alumnas con necesidades especiales han solicitado participar en el mismo, y han podido hacerlo, con los mismos requisitos exigidos para los centros públicos, y han recibido los recursos, las ayudas y el asesoramiento previstos con carácter general para todos los centros.

Tomando como referencia los datos del curso 1993-94, se contabilizan 2.088 centros públicos de Educación Infantil y Primaria en el ámbito de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia que escolarizan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. De éstos, 1.985 son centros de carácter general, 53 escolarizan preferentemente alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencias auditivas y 50 escolarizan preferentemente alumnos y alumnas con necesidades asociadas a deficiencias motoras. De la comparación de estos datos con el total de centros públicos de Educación Infantil y Primaria³, se deduce que el 37 por 100 desarrollan el programa de integración. El número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en estos centros es de 23.171 y en ellos prestan servicio 3.361 maestros de apoyo especialistas en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje.

Los Cuadros I y II recogen, por provincias y Comunidades Autónomas, el número de centros públicos y concertados respectivamente que escolarizan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, especificando además en cada caso el número de profesores especialistas y el número de alumnos.

³ En el curso 1993/94 se contabilizan en el ámbito de gestión del MEC un total de 5.571 centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Escuelas Hogar y Colegios Rurales Agrupados.

CUADRO I

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros públicos de Educación Infantil y Primaria

Comunidad	Provincia	Centros	Maestros especialistas	Alumnos
ARAGÓN	Huesca	59	63	425
	Teruel	36	33	266
	Zaragoza	112	144	867
		207	240	1.558
PRINCIPADO DE ASTURIAS	Asturias	142	247	1.609
BALEARES	Baleares	95	144	926
CANTABRIA	Cantabria	81	123	944
CASTILLA-LA MANCHA	Albacete	52	123	675
	Ciudad Real	108	139	1.150
	Cuenca	50	66	431
	Guadalajara	47	53	375
	Toledo	86	132	945
		343	513	3.576
CASTILLA-LEÓN	Ávila	60	59	410
	Burgos	58	93	569
	León	76	105	905
	Palencia	38	46	411
	Salamanca	70	85	623
	Segovia	38	54	419
	Soria	24	29	160
	Valladolid	73	127	1.007
	Zamora	43	51	310
		480	649	4.814
CEUTA	Ceuta	6	19	152
EXTREMADURA	Badajoz	107	169	1.236
	Cáceres	107	129	1.022
		214	298	2.258
LA RIOJA	La Rioja	39	71	365
MADRID	Centro	94	329	1.659
	Norte	23	51	315
	Sur	112	228	1.649
	Este	57	125	863
	Oeste	32	46	292
		318	779	4.778
MELILLA	Melilla	4	14	67
MURCIA	Murcia	159	264	2.124
Totales		2.088	3.361	23.171

CUADRO II

**Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales
en centros concertados de Educación Infantil y Primaria**

Comunidad	Provincia	Centros	Maestros especialistas	Alumnos
ARAGÓN	Huesca	6	14	104
	Teruel	—	—	—
	Zaragoza	5	17	115
		11	31	219
PRINCIPADO DE ASTURIAS	Asturias	13	39	293
BALEARES	Baleares	11	24	160
CANTABRIA	Cantabria	11	26	231
CASTILLA-LA MANCHA	Albacete	2	5	25
	Ciudad Real	1	2	20
	Cuenca	—	—	—
	Guadalajara	1	2	9
	Toledo	5	13	117
		9	22	171
CASTILLA-LEÓN	Ávila	—	—	—
	Burgos	4	9	65
	León	5	15	117
	Palencia	3	7	55
	Salamanca	6	16	155
	Segovia	2	6	41
	Soria	1	3	12
	Valladolid	7	18	116
	Zamora	1	2	31
		29	76	592
CEUTA	Ceuta	1	2	12
EXTREMADURA	Badajoz	7	16	119
	Cáceres	—	—	—
		7	16	119
LA RIOJA	La Rioja	2	6	55
MADRID		22	53	400
MELILLA	Melilla	—	—	—
MURCIA	Murcia	7	17	119
Totales		123	312	2.371

La distribución de los alumnos y alumnas por centros escolares está lejos de ser uniforme. La media de alumnos con necesidades educativas especiales que corresponde a cada centro de integración es ligeramente superior a 11. Sin embargo, un total de 116 centros escolarizan a más de 30 de estos alumnos y alumnas cada uno de ellos. Es cierto que el número de profesores y profesoras de apoyo a la integración en cada centro es proporcional al número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados, pero la excesiva concentración de este alumnado, aun contando con los recursos establecidos, es un factor que debería considerarse desde la perspectiva de la capacidad de los centros para ofertar una respuesta educativa de calidad.

Organización y funcionamiento

Puede decirse que el programa de integración, tanto en su diseño como en su desarrollo posterior, ha tenido una organización y unas características muy singulares que, si bien es cierto que han contribuido al hecho de que la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales sea en estos momentos una realidad sentida por la mayoría como necesaria y adecuada, al mismo tiempo han de señalarse como parcialmente responsables de algunos problemas detectados. En este sentido, conviene recordar, por una parte, las condiciones generales que se han mantenido invariables y que son comunes a todos los centros de integración, y por otra, algunas características diferenciales y propias de los centros que participan en el programa. Entre las primeras, cabe mencionar las siguientes:

- Escolarización, como máximo, de dos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales por aula.
- Mantenimiento de una *ratio* de 25 alumnos por profesor o profesora en los grupos en los que se escolarizan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- No integrar en un mismo grupo alumnos con necesidades especiales muy dispares que pudieran precisar respuestas educativas igualmente muy distintas.

- Atención preferente de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Dotación de recursos materiales y créditos económicos extraordinarios.

En lo que concierne a las características propias y diferenciales, la primera de ellas tiene que ver con lo que podría llamarse la “especificidad” de los centros de integración, en el sentido de que sólo una parte del conjunto de centros de Educación Infantil y Primaria están formalmente adscritos al programa. Una buena parte de estos centros se han incorporado al programa de forma voluntaria, sobre todo los que lo hicieron en la etapa experimental (en los cursos 1985-86, 1986-87 y 1987-88). Sin embargo, en una segunda fase, y a medida que la demanda de una escolarización integrada fue en aumento, la Administración educativa designó también como centros de integración algunos que, sin haberlo solicitado voluntariamente, presentaban condiciones que permitían tomar esa decisión y estaban en sectores con una oferta insuficiente de plazas. Este proceso, que bien podría llamarse de extensión del programa, ha concluido y en el momento actual puede considerarse que hay una oferta suficiente de plazas para alumnos y alumnas con necesidades especiales en la Educación Primaria.

La segunda característica relevante a efectos del análisis que se está realizando es la concentración de recursos. El profesorado de apoyo, los logopedas, los fisioterapeutas y los auxiliares educativos, cuando se precisan, están adscritos a los centros de integración; en el primer caso, además, formando parte del equipo educativo del centro en las mismas condiciones que cualquier otro profesor o profesora. En una primera fase, esta adscripción se llevó a cabo con el criterio de dos profesores de apoyo por cada dos unidades de preescolar y ocho de Educación General Básica y, desde el curso 1990-91, se realiza de acuerdo con la Orden de 18 de septiembre de 1990 por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos con necesidades especiales. Con indepen-

dencia del proceso de adscripción, no cabe duda de que los centros que participan en el programa de integración son, en general, centros bien dotados en términos de recursos humanos y materiales (didácticos, tecnológicos, económicos), además de recibir la atención prioritaria de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En tercer lugar, de una y otra condición se deriva lógicamente una tercera a la que ya se ha hecho mención anteriormente: la existencia, en bastantes casos, de un número elevado de alumnos con necesidades especiales en los centros del programa (116 centros escolarizan a más de 30 alumnos con necesidades especiales en cada uno de ellos). Esta situación genera en ocasiones una dinámica y una complejidad que no es fácil manejar, al margen de que actualmente la mayoría de estos centros, gracias a la dedicación y competencia de los profesionales adscritos a ellos, estén ofertando a sus alumnos una respuesta educativa de calidad.

Como se ha señalado antes, bien puede decirse que cada una de estas características ha tenido, en cierta medida, consecuencias positivas y negativas. Por una parte, es evidente que han facilitado el inicio, el manejo y la extensión de un programa educativo que en sus comienzos parecía un tanto utópico y de difícil realización práctica. Pero también han originado parcialmente algunas de las disfunciones que últimamente se vienen observando. Tales disfunciones, sin embargo, no son achacables en exclusiva a las características mencionadas. Otros factores, que se analizan brevemente a continuación, también ayudan a entender algunos de los problemas detectados.

Se ha dicho ya en el capítulo primero que la incorporación del concepto de necesidades especiales ha contribuido al cambio de una mentalidad y de unas expectativas negativas con respecto a este alumnado, pero ha abierto al mismo tiempo otros ámbitos de incertidumbre. En este sentido, el más problemático resulta el de determinar, a efectos de ordenación y recursos, los alumnos y alumnas que tienen necesidades espe-

ciales. Se trata de un problema sumamente complejo, ya que, si bien es cierto que desde un cierto punto de vista esta conceptualización vendría a implicar la eliminación de todo tipo de categorías (como de hecho ha ocurrido en algunos países), es igualmente obvio que la propia definición de educación especial como planificación y provisión de recursos extraordinarios para facilitar una respuesta adaptada a las necesidades de los alumnos requiere una cierta cuantificación y caracterización de las necesidades que se han de atender.

Asimismo, ha de tenerse presente que mediante la expresión “necesidades educativas especiales” se pretende reforzar la idea de que hay que decidir caso a caso las ayudas específicas que cada alumno en desventaja precisa, en el contexto concreto en el que está ubicado, para acceder al currículo establecido. Sin embargo, con harta frecuencia se tiende a utilizar la expresión para referirse o hablar genéricamente de este alumnado, lo cual lleva muchas veces a cometer el error de considerar todas las necesidades especiales como equivalentes. Nada más alejado de la realidad. En efecto, una cosa es resaltar los rasgos comunes a todos los alumnos y alumnas con necesidades especiales como, por ejemplo, la necesidad de una respuesta normalizadora y la obligación de adecuar o adaptar el currículo, y otra muy distinta pasar por alto que las necesidades especiales de los alumnos y alumnas ciegos, sordos, con retraso mental, con problemas motores o con problemas emocionales son bien distintas entre sí y requieren respuestas educativas diferenciadas.

En conjunto, y tanto desde el punto de vista de las prácticas educativas reales en los centros y en las aulas como en lo referido a la normativa, las ambigüedades generadas por el concepto de necesidades educativas especiales han dado lugar a una serie de problemas no totalmente resueltos que están en el origen de algunas dificultades que se plantean actualmente a los colectivos e instancias implicados. Éste es el caso, por ejemplo, de los equipos responsables de formular las propuestas sobre la escolarización de los alumnos con necesida-

des educativas especiales, que deben acometer su tarea sobre la base de un concepto que remite a una realidad muy dinámica y no siempre fácilmente predecible en cuanto a su evolución; o de los profesores, que son interpelados con demandas profesionales que generan nuevas necesidades de formación; o también de los responsables de la planificación, que tienen que prever unas necesidades especiales que, por definición, no son estáticas y cuya satisfacción exige, en consecuencia, una cierta movilidad de los recursos. Todo ello, por supuesto, sin olvidar a las familias, que en ocasiones pueden sentirse desorientadas ante el carácter intrínsecamente dinámico de las necesidades especiales de sus hijos o hijas.

En otro orden de consideraciones, y para concluir este apartado, conviene señalar que tal vez no se ha precisado suficientemente el modelo de apoyo y asesoramiento psicopedagógico del profesorado especialista en audición y lenguaje y en pedagogía terapéutica y de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que intervienen en los centros del programa de integración. Así, la ausencia de orientaciones suficientemente precisas desde un punto de vista técnico ha dado lugar en ocasiones a que el profesorado de apoyo de algunos centros imparta docencia a estos alumnos y alumnas durante casi toda la jornada lectiva en un aula distinta, al margen de los demás compañeros, lo cual dificulta la participación y verdadera integración de los alumnos y alumnas con necesidades especiales en las actividades del grupo y en la vida del centro escolar. Ciertamente, esta situación no es general y en muchos centros el profesorado de apoyo trabaja conjuntamente con el profesorado tutor desde un planteamiento de colaboración y complementariedad en el marco del proyecto educativo y curricular establecido. En lo que concierne a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, éstos no han podido disponer hasta fechas recientes del marco normativo y de las condiciones adecuadas para desarrollar un trabajo efectivo de apoyo a los centros escolares y de colaboración con el profesorado en tareas de atención a la diversidad y de planificación y desarrollo curricular.

Valoración de la situación actual

La integración escolar de los alumnos y alumnas con necesidades especiales es una política educativa que encuentra su justificación última en la voluntad irrenunciable de utilizar la educación para reducir las desigualdades de quienes se incorporan al sistema escolar en desventaja, en este caso debido en parte a sus condiciones personales, y en la convicción de que sólo una educación escolar integrada puede garantizar a la mayoría de este alumnado su futura inserción y participación en la vida adulta y laboral. Desde esta perspectiva, no es una política cuyo valor u oportunidad pueda hacerse depender de los resultados de un proceso de evaluación. Esta característica, sin embargo, no exime, sino que más bien exige, evaluar las condiciones en las que se está desarrollando la integración para conocer con el máximo detalle posible cómo se concreta en la práctica y para detectar los aspectos mejorables con el fin de que la integración de los alumnos y alumnas con necesidades especiales alcance progresivamente cotas de mayor calidad.

Una valoración global del programa de integración, tanto de la evolución experimentada a lo largo de los nueve años transcurridos desde su puesta en marcha, como de la situación en el momento actual, corre el riesgo de resultar demasiado simplista para los objetivos de este informe. En consecuencia, más que proceder a una valoración global del programa, quizás sea más ajustado proceder a una valoración de aspectos que, con carácter más urgente, deben ser sometidos a un análisis riguroso para acometer su reorientación, si procede, en el nuevo marco de la LOGSE.

La existencia de centros de integración

La existencia de centros adscritos formalmente al programa de integración ha permitido rentabilizar al máximo los recursos humanos y materiales que se han puesto al servicio

de la educación del alumnado con necesidades especiales. Sin embargo, ha contribuido también en cierta medida a reforzar la idea en algunos sectores de la comunidad educativa de que esa tarea y responsabilidad corresponde solamente a estos centros. Además, el hecho de que los centros que participan en el programa cuenten con recursos complementarios (absolutamente necesarios, por otra parte, para atender a la diversidad con la que se encuentran) hace que puedan ser fácilmente percibidos como centros especialmente bien dotados. Ello ha dado lugar en ocasiones a una dinámica negativa que se plasma en hechos tales como que, en un mismo sector, algunos centros educativos vecinos de otro u otros de integración derivan directa o indirectamente hacia ellos no sólo a los alumnos con necesidades especiales (no podría ser de otra forma, porque el diseño del programa así lo condiciona), sino también a otros alumnos con dificultades de aprendizaje, con el argumento de que tales centros cuentan con más recursos y que, por lo tanto, estos alumnos encontrarán en ellos una mejor respuesta educativa.

En algunos casos esta situación ha llegado al extremo de que en un mismo sector coexistan centros escolares que no completan su matrícula, y que pueden llegar a tener *ratios* de 15 a 20 alumnos por aula en algunos niveles, y centros que participan en el programa de integración que en los mismos niveles tienen su matrícula en el límite de lo legalmente establecido (25 alumnos). Estas situaciones son obviamente incompatibles con el espíritu y la letra de la LOGSE y pueden llegar a hacer inviable un trabajo educativo de calidad en los centros que alcanzan tal concentración de alumnado. En efecto, es contraproducente, y en buena medida contradictorio con el principio general establecido por la LOGSE de que todos los centros escolares ofrezcan una educación básica atenta a la diversidad del alumnado, que se refuerce indirectamente la idea de que ésta es una tarea que sólo pueden acometer determinados centros y profesores, los que participan en el programa de integración, porque cuentan con recursos complementarios.

El número de alumnos con necesidades especiales en un mismo centro

Como consecuencia en parte de lo anterior, algunos centros escolarizan a un número relativamente elevado de alumnos con necesidades especiales, complicando hasta el extremo la concreción y el desarrollo de un proyecto curricular y de unas programaciones adecuadas para ofertar una respuesta educativa de calidad. En estos casos, los profesores y los equipos docentes tienen que hacer frente a una dificultad añadida provocada por el elevado número de alumnos y alumnas con necesidades especiales escolarizados en el centro. No parece, por tanto, conveniente permitir que esta situación pueda generalizarse.

Esta consideración no debe llevarse, sin embargo, al extremo de concluir que la concentración de un número relativamente elevado de alumnos con necesidades especiales es siempre y necesariamente una solución que deba ser evitada. En ocasiones puede ser conveniente, e incluso necesario, concentrar en un mismo centro un número relativamente elevado de alumnos y alumnas con necesidades especiales similares o parecidas. Ése sería el caso, por ejemplo, de los alumnos y alumnas con deficiencia motora. O aun de los alumnos y alumnas sordos que requieren y demandan la utilización de la lengua de signos u otras ayudas visuales para su comunicación; difícilmente podría acometerse tal empresa (que requiere especializar a parte del profesorado en el conocimiento de estos sistemas alternativos de comunicación) si la dispersión de este alumnado entre los centros fuera la norma. Precisamente por estas y otras consideraciones semejantes, la escolarización de los alumnos y alumnas sordos será revisada en su conjunto más adelante.

Los criterios de escolarización y la amplitud del concepto de necesidades especiales

En el epígrafe precedente se han apuntado ya algunas posibles dificultades y conflictos derivados de una concepción edu-

cativa que apuesta decididamente por la individualización de la enseñanza y que exige, por tanto, un uso flexible e igualmente individualizado de los recursos disponibles. Tan absurdo sería ignorar estas posibles dificultades y conflictos como tratar de resolverlos retrocediendo a planteamientos anteriores centrados en la mera categorización de los alumnos a partir del diagnóstico de sus deficiencias. Las soluciones deben buscarse claramente en otra dirección.

En lo que concierne a los profesionales de la orientación educativa que participan en las decisiones de escolarización, han de proseguir los esfuerzos actuales para mejorar su formación y para que puedan llevar a cabo los procesos de evaluación psicopedagógica con el máximo rigor y con el menor grado de incertidumbre posible.

Desde la perspectiva de la Administración educativa, y más concretamente en lo que le compete respecto a la planificación y provisión de recursos, debe favorecerse una mayor autonomía de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia en los procesos de decisión, ya que es en este ámbito donde pueden conocerse mejor en cada momento las necesidades cambiantes de los alumnos en desventaja que requieren recursos o medidas escolares extraordinarias. Coherentemente, ello supone también adoptar criterios que posibiliten un uso flexible y una mayor movilidad de los recursos humanos necesarios para hacer frente a las necesidades allí donde éstas surjan.

Por último, amplios sectores de la comunidad educativa son conscientes en estos momentos de que no está suficientemente definido el umbral a partir del cual las necesidades especiales exigen realmente recursos extraordinarios. El problema, sin embargo, reside en que este umbral es difícil de definir con absoluta precisión. En este sentido, el marco normativo que finalmente se adopte respecto a esta cuestión debe evitar el establecimiento de un umbral fijo e inamovible, orientándose más bien a garantizar a todos los alumnos y alumnas la

oportunidad de acceder a un currículo lo más amplio, equilibrado y relevante posible y a asegurarles los recursos especiales que precisen.

Las funciones del profesorado de apoyo a la integración y el modelo de intervención de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

Las funciones del profesorado especialista en pedagogía terapéutica y en trastornos de la audición y lenguaje se perfilan con anterioridad a la entrada en vigor de la LOGSE, en la Resolución de 15 de junio de 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Las líneas generales de actuación que en ella se señalan enmarcan ya la actuación del profesorado de apoyo en el proyecto educativo del centro y contemplan su especial incidencia en cinco ámbitos: con el profesor tutor, con los alumnos y alumnas, con el ciclo y el claustro, con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y con los padres.

Ya se ha apuntado que, en la práctica, existen marcadas diferencias en lo relativo al papel desempeñado por el profesorado de apoyo en el conjunto de los centros que escolarizan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Estas diferencias se sitúan en un continuo cuyos extremos serían, por un lado, los centros que entienden esta función al margen de la dinámica general de trabajo del conjunto del profesorado, y por el otro, los que entienden que el trabajo del profesorado de apoyo debe estar plenamente integrado en un proyecto curricular y unas programaciones que han tomado en consideración la diversidad de necesidades de los alumnos escolarizados y debe llevarse a cabo, en consecuencia, en estrecha colaboración con los tutores y con el resto del profesorado. Es importante reforzar esta última aproximación para que los alumnos y alumnas con necesidades especiales puedan recibir efectivamente una enseñanza capaz de equilibrar la atención personalizada con la participación en tareas y actividades grupales.

En lo que concierne a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, es necesario seguir avanzando hacia

un modelo de trabajo en el que las finalidades y los objetivos de la intervención psicopedagógica coincidan con las finalidades y los objetivos de la escuela. Esto se consigue articulando e integrando la intervención de los equipos en los procesos de elaboración, aplicación, seguimiento y revisión de los proyectos educativos, proyectos curriculares, programaciones de aula y adaptaciones curriculares individualizadas. En la medida que se consiga progresar en esta dirección, serán cada vez más residuales las intervenciones centradas exclusivamente en alumnos particulares y en tareas ajenas a la institución y a la dinámica escolar, intervenciones que suelen generar una relación mutuamente insatisfactoria entre el profesorado y los profesionales de los Equipos sin ofrecer, no obstante, una ayuda realmente eficaz y ajustada a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas.

La situación actual de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales

Las informaciones disponibles sobre el grado de desarrollo y el nivel de aprendizaje de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en los centros ordinarios son satisfactorias en términos generales. Sin embargo, el Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de que, pese a la magnitud y la constancia de los esfuerzos realizados y pese a los logros alcanzados, todavía queda mucho camino por recorrer en el compromiso por conseguir una mejor calidad de la enseñanza para todos. Ésta es la razón por la cual, entre el conjunto de medidas concretas dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza que ha presentado a la opinión pública en el mes de enero de 1994⁴, son muchas las que, directa o indirectamente, están relacionadas con la compensación de las desigualdades y la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

⁴ Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

El proceso de integración escolar no puede concebirse como beneficioso en la Educación Infantil o Primaria, pero cuestionable en la Educación Secundaria, tanto obligatoria como post-obligatoria, por muchas y ciertas que sean las dificultades y por variados y complejos que sean los cambios que hayan de acometerse en estas etapas para asegurar la necesaria continuidad de una política educativa cuyos efectos sólo se pueden calibrar a largo plazo y sobre la base del convencimiento de su bondad.

A este respecto, la situación actual es ciertamente esperanzadora, aunque sigan produciéndose algunos desajustes que es necesario corregir. En este sentido, el número de centros, tanto públicos como concertados, que escolarizan alumnos con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria es aún claramente insuficiente, de manera singular en algunas ciudades y sectores educativos, lo cual requiere un análisis detenido de esta situación y un compromiso explícito con la resolución de esta problemática, aspectos que precisamente se acometen en los epígrafes siguientes.

La Educación Secundaria Obligatoria

Centros de integración y alumnos escolarizados

En el curso 1990-91 la primera cohorte de alumnos que iniciaron su escolarización en régimen de integración en el curso 1985-86 se encontraban en el 6.º curso de la Educación General Básica. Dos años más tarde finalizaban sus estudios en esta etapa educativa. En octubre de 1990 se promulga la LOGSE, que establece la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años en dos etapas claramente diferenciadas: la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. En ese momento, el Ministerio de Educación y Ciencia adquiere el compromiso de preparar los cauces para que los alumnos con necesidades educativas especiales que concluyan la Educación General Básica puedan continuar su formación hasta los dieciséis años, cursan-

CUADRO III

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Secundaria Obligatoria

Comunidad	Provincia	Número de centros	Número de alumnos
ARAGÓN	Huesca	—	—
	Teruel	2	8
	Zaragoza	6	20
		8	28
PRINCIPADO DE ASTURIAS	Asturias	10	49
BALEARES	Baleares	9	57
CANTABRIA	Cantabria	3	18
CASTILLA-LA MANCHA	Albacete	4	18
	Ciudad Real	3	13
	Cuenca	4	3
	Guadalajara	4	24
	Toledo	3	7
		18	65
CASTILLA-LEÓN	Ávila	2	10
	Burgos	5	10
	León	6	32
	Palencia	3	19
	Salamanca	2	7
	Segovia	1	19
	Soria	5	11
	Valladolid	2	5
	Zamora	—	—
	26	113	
CEUTA	Ceuta	1	2
EXTREMADURA	Badajoz	7	6
	Cáceres	3	12
		10	18
LA RIOJA	La Rioja	2	11
MADRID	Centro	7	60
	Norte	2	9
	Sur	9	49
	Este	2	26
	Oeste	1	5
		21	149
MELILLA	Melilla	1	—
MURCIA	Murcia	9	40
Totales		118	550

do el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. A tal efecto, en noviembre de 1990 se convoca, para el curso 1992-93, un programa experimental para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en centros docentes que impartan anticipadamente el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. A esta primera convocatoria siguen otras en los años siguientes. Resultado de las mismas es que, en el curso 1993-94, 118 Institutos de Educación Secundaria están atendiendo a 550 alumnos en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. El Cuadro III recoge, por provincias y Comunidades Autónomas, el número de Institutos de Educación Secundaria y el número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Organización y funcionamiento

El diseño y la organización del programa de integración en la Educación Secundaria Obligatoria comparten en buena medida las características que se establecieron en su día para la Educación General Básica y posteriormente para la Educación Primaria, pero incorporan también algunas condiciones particulares. Así, y al igual que sucedía en la Educación General Básica durante los primeros años de puesta en marcha del programa, en principio sólo participan en él los Institutos interesados y que voluntariamente lo deciden. No obstante, deben ser centros que se incorporan al proceso de implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria, lo cual impide participar a los centros que no se encuentran en esta situación y, en consecuencia, reduce sensiblemente la oferta de plazas disponibles. Se mantiene también el compromiso de reducción de las *ratios*, de dotación de recursos y de eliminación de barreras arquitectónicas. La incorporación de nuevos recursos humanos se ha hecho en los Institutos de Educación Secundaria a través de los Departamentos de Orientación.

Corresponde al Departamento de Orientación colaborar con el profesorado en la atención a la diversidad de capacidades, inte-

reses y motivaciones del alumnado, elaborando e impulsando en este marco propuestas relativas al conjunto de medidas generales y específicas que puedan requerir los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. A tal efecto, los Institutos de Educación Secundaria que participan en el programa de integración han sido dotados de un Departamento de Orientación con todos sus componentes (véase Cuadro IV). Además del profesor de la especialidad de psicología y pedagogía y de los profesores de los distintos ámbitos (socio-lingüístico; científico-tecnológico y área práctica), el Departamento de Orientación cuenta con uno o dos maestros de apoyo especialistas en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje. Coherentemente con el modelo de integración adoptado en la Educación Primaria, también en la Educación Secundaria Obligatoria han sido seleccionados algunos centros para escolarizar preferentemente a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencias auditivas o a un déficit motor.

En el curso 1993-94, 113 de los 118 Institutos de Educación Secundaria que participan en el programa de integración escolarizan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y cuentan con Departamento de Orientación. En el Cuadro IV se indica el número de profesores de las diferentes especialidades adscritos a ellos.

CUADRO IV

Institutos de Educación Secundaria que anticipan la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria y que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales (curso 1993-94)

I.E.S. con programa de integración	DO	PS	S/L	C/T	A/P	A/I
118	113	113	79	70	97	129

DO: Departamento de Orientación.

PS: Profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía.

S/L: Profesores del ámbito socio-lingüístico.

C/T: Profesores del ámbito científico-tecnológico.

A/P: Profesores del ámbito práctico.

A/I: Maestros de apoyo a la integración.

Valoración de la situación actual

Dos años de experiencia es un período de tiempo demasiado corto para una valoración específica del programa en esta etapa educativa. Sin embargo, la semejanza del planteamiento adoptado en una y otra etapa autoriza a extrapolar las valoraciones relativas a la Educación General Básica y a la Educación Primaria.

La primera constatación, como ya se ha apuntado, es que la red actual de Institutos de Educación Secundaria con programa de integración es insuficiente para atender a todos los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que finalizan la Educación General Básica, por lo que ha sido necesario integrar a algunos de ellos en centros que imparten Formación Profesional de primer grado. Por otra parte, la distribución geográfica de los Institutos de Educación Secundaria que integran alumnado con necesidades educativas especiales es también desigual. Mientras que en algunas provincias se ha conseguido establecer una red suficiente, en otras el número de centros es todavía escaso. La razón de este desequilibrio debe buscarse en el carácter voluntario de la participación en el programa y en el condicionante de su vinculación al proceso de anticipación de la Educación Secundaria Obligatoria.

A este respecto, conviene hacer una mención particular a los centros concertados. Es lógico y conveniente que el alumnado con necesidades especiales escolarizado en estos centros en las etapas de Educación Infantil y de Educación General Básica o Primaria pueda seguir escolarizado en los mismos centros, o en otros de las mismas características existentes en el sector, hasta concluir su educación obligatoria. Urge, en consecuencia, analizar las posibilidades de concierto de estos centros en la Educación Secundaria Obligatoria con el fin de asegurar que los alumnos y alumnas con

necesidades especiales escolarizados en ellos puedan continuar su escolarización.

Del seguimiento realizado de la implantación del programa de integración en los Institutos de Educación Secundaria, se deduce que los profesores y los equipos docentes hacen una valoración razonablemente positiva de la experiencia. No obstante, conviene reiterar que todavía son pocos los centros de secundaria que integran alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y que el período de tiempo transcurrido desde la implantación del programa es aún corto, por lo que deben tomarse con cautela las conclusiones a las que se ha llegado en el seguimiento de la experiencia.

En cualquier caso, no resulta arriesgado anticipar que la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria resultará sin duda especialmente complicada, sobre todo cuando estas necesidades estén asociadas a graves problemas de la comunicación o al retraso mental. El carácter ya de por sí complejo de esta etapa educativa se incrementa lógicamente de forma sustancial con la integración de alumnos y alumnas con necesidades especiales. La falta de tradición y de experiencia, los retos organizativos que plantea la escolarización de este alumnado y la relativa escasez de materiales curriculares y didácticos apropiados son otros tantos factores que refuerzan esta previsión. En estas circunstancias, y teniendo presente que la formación del profesorado de secundaria ha sido preferentemente diseñada en función de unas prácticas docentes dirigidas a alumnos y alumnas con el título de Graduado Escolar, no es aventurado imaginar que será difícil mantener en las mismas aulas una clara vinculación entre lo que deben aprender los alumnos y alumnas con necesidades especiales (para seguir progresando en función de su nivel de desarrollo) y lo que deben aprender sus compañeros y compañeras sin dificultades especiales (para seguir progresando igualmente en función de su nivel de desarrollo).

Para resolver estas dificultades previsibles hay que tener presente, en primer lugar, la posibilidad de recurrir a distintas modalidades de integración, de forma que, por ejemplo, los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan, en unos momentos determinados, compartir con sus compañeros de grupo las actividades escolares, y en otros, realizar las actividades de enseñanza y aprendizaje que les convengan, de manera individualizada o en grupo, en el aula de apoyo a la integración que a tal efecto pueda existir en los centros. Se trata, en definitiva, de ampliar, y en su caso imaginar, modalidades de integración variadas que permitan alcanzar de la mejor manera posible los objetivos establecidos, teniendo siempre presente que el objetivo último de la integración es educar, no que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales estén siempre y necesariamente con los compañeros de la misma edad.

En segundo lugar, lo importante es que cualquier decisión con respecto a la modalidad de integración más adecuada en un momento determinado esté sujeta al principio de no proponer una modalidad restrictiva más tiempo de lo necesario y de regresar a la modalidad de mayor normalización lo antes posible, lo cual requiere un seguimiento de las decisiones adoptadas al respecto en el proyecto curricular de la etapa y un alto grado de implicación del conjunto del profesorado y de los Departamentos Didácticos. La integración de alumnos y alumnas con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria es una tarea que no puede delegarse de forma exclusiva en el Departamento de Orientación, aunque ciertamente su colaboración a este respecto haya de ser decisiva.

Es, en último término, responsabilidad de la Administración educativa seguir de cerca el desarrollo de este proceso y prestar a los centros y a los equipos docentes el mayor apoyo posible para que puedan desarrollar las propuestas curriculares y organizativas más apropiadas en cada caso.

El Bachillerato y la Formación Profesional

Descripción de la situación

Con anterioridad a la puesta en marcha del programa de integración en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ya se venía escolarizando alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas fundamentalmente a déficit físicos y sensoriales, tanto en Institutos de Bachillerato como en Institutos de Formación Profesional. Puede decirse que se trataba de un proceso más espontáneo que planificado. La mayor parte de estos alumnos y alumnas se escolarizaban en centros cercanos a su domicilio y rara vez recibían ayuda o apoyo especializado. Esta situación ha empezado a corregirse y en la actualidad hay ya ocho Institutos que escolarizan prioritariamente a alumnado sordo (con una media de quince por centro) y otros seis a alumnado con déficit motor (con una media de seis por centro). Estos centros han sido dotados con profesorado de apoyo a la integración, en su mayoría profesores de secundaria en comisión de servicios, y cuentan con recursos materiales específicos en función de las necesidades de los alumnos integrados. A ello hay que añadir que, en marzo de 1993, empezó a dotarse de forma experimental a algunos Institutos que escolarizan alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencias auditivas con intérpretes de lengua de signos española. Es intención del Ministerio de Educación y Ciencia ampliar esta experiencia a otros centros de secundaria.

Sin embargo, como puede apreciarse en el Cuadro V, la mayoría de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales siguen estando escolarizados en Bachillerato y en Formación Profesional de acuerdo con criterios de proximidad geográfica. Del total de 634 alumnos que cursan estas enseñanzas, únicamente 153 lo hacen en alguno de los 14 centros especializados en la atención al alumnado sordo o con déficit motor. Los alumnos y alumnas ciegos o con deficiencias visuales reciben el

CUADRO V

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales
en Bachillerato y Formación Profesional

Comunidad	Provincia	Número de Centros	Número de Alumnos
ARAGÓN	Huesca	8	33
	Teruel	1	5
	Zaragoza	8	30
		17	68
PRINCIPADO DE ASTURIAS	Asturias	5	49
BALEARES	Baleares	2	9
CANTABRIA	Cantabria	7	37
CASTILLA-LA MANCHA	Albacete	4	18
	Ciudad Real	11	23
	Cuenca	1	2
	Guadalajara	4	6
	Toledo	8	37
		28	86
CASTILLA-LEÓN	Ávila	3	14
	Burgos	5	21
	León	9	36
	Palencia	—	—
	Salamanca	3	13
	Segovia	5	13
	Soria	1	3
	Valladolid	7	38
	Zamora	5	10
		38	148
CEUTA	Ceuta	1	3
EXTREMADURA	Badajoz	8	13
	Cáceres	7	17
		15	30
LA RIOJA	La Rioja	4	18
MADRID	Centro	10	107
	Norte	—	—
	Sur	—	—
	Este	2	4
	Oeste	1	5
		13	116
MELILLA	Melilla	—	—
MURCIA	Murcia	25	70
Totales		155	634

apoyo de los servicios especializados que ha establecido el Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con la Organización Nacional de Ciegos y el Instituto Nacional de Servicios Sociales. Por último, el alumnado con déficit motor suele estar escolarizado en el Instituto más próximo a su domicilio que carece de barreras arquitectónicas, razón por la cual el Ministerio de Educación y Ciencia ha venido desarrollando durante los últimos años un programa de eliminación de estas barreras.

Valoración

En estos niveles educativos, y habida cuenta de que se trata de alumnos y alumnas que han superado la enseñanza obligatoria, la principal dificultad reside en la capacidad de los Institutos para ofertar a este alumnado el apoyo complementario y el refuerzo que necesitan para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Es una cuestión que remite, entonces, al análisis sobre el tipo de apoyo más conveniente y su organización.

En este sentido, la situación de cada centro es diferente y está relacionada, en gran medida, con el momento de implantación del nuevo sistema educativo en que se encuentra. Así, los centros que están anticipando la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria cuentan con Departamento de Orientación, lo que constituye un recurso verdaderamente importante, tanto por sus efectivos como porque sus funciones y organización tienden hacia un modelo de intervención que refuerza el trabajo de coordinación y colaboración con los Departamentos Didácticos. Por el contrario, en los Institutos de Bachillerato o de Formación Profesional sin Departamento de Orientación, la mera dotación de profesores y profesoras de secundaria ejerciendo funciones de apoyo a la integración de alumnos y alumnas con necesidades especiales ha producido a veces efectos no deseados en el sentido de que los Departamentos Didácticos no se han implicado, o se han implicado muy poco, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de este alumnado, delegando toda la responsabilidad en el profesorado de apoyo.

La Formación Profesional Adaptada

Cuando se creó esta modalidad de enseñanza en el marco del Real Decreto 334/1985 se pensó como un espacio intermedio en el continuo de prestaciones que, en el ámbito de la formación profesional, se quería ofertar a los alumnos con necesidades especiales en paralelo con el continuo de sus necesidades. Si en un extremo estaba la formación profesional ordinaria, en el otro se situaba la que vendría a denominarse "formación profesional de aprendizaje de tareas", impartida en los centros de educación especial. El diseño previsto adjudicaba a la formación profesional adaptada un lugar intermedio tomando como referencia las enseñanzas de la Formación Profesional Reglada.

Esta modalidad educativa no ha llegado a desarrollarse con el alcance inicialmente previsto. En la actualidad, solamente se imparte en seis centros en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. Con la implantación del programa de integración en la Educación Secundaria Obligatoria, gran parte de los alumnos y alumnas susceptibles de escolarizarse en esta modalidad lo hacen ahora en Institutos de Educación Secundaria, de forma que se ha ido quedando como una experiencia aislada que, en un futuro próximo, tendrá que derivar hacia las enseñanzas establecidas en la LOGSE.

2. LA ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La Enseñanza Básica

Centros y alumnos escolarizados

Como consecuencia de la puesta en marcha del programa de integración, la situación de los centros de educación espe-

cial ha experimentado una transformación profunda que ha sido ya objeto de análisis por el Ministerio de Educación y Ciencia y que ha dado lugar al correspondiente debate⁵. Se trata, en efecto, de una transformación que afecta, por un lado, a las características de los alumnos y alumnas que ahora escolarizan, cada vez más con necesidades educativas muy complejas, asociadas a déficit personales en grado severo y profundo, que hasta fechas muy recientes ni siquiera ocupaban un puesto escolar.

Pero es también una transformación que, por otro lado, afecta muy directamente y en varios sentidos al profesorado y a los especialistas de estos centros. No cabe la menor duda de que se trata de un colectivo de profesores y profesoras que tienen ante sí un trabajo ciertamente difícil y que se enfrentan en la actualidad a un doble reto profesional: el de la transformación del sistema educativo en sus aspectos generales y en los que particularmente les atañen y el de su preparación para responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas en el marco del planteamiento de la educación especial establecido por la LOGSE.

Son encomiables, en este sentido, las muestras constantes de profesionalidad y dedicación de la mayoría de estos profesores y profesoras a una tarea que no siempre recibe la consideración social que se merece. Pero es también obvio que su trabajo puede verse fácilmente influido por el efecto de expectativas negativas respecto al sentido y la eficacia de la educación de alumnos gravemente afectados. Estas expectativas, sin el contrapeso de una preparación adecuada y un apoyo constante, pueden conducir fácilmente a centrar los

⁵ Pueden consultarse a este respecto los documentos titulados *La Reforma Educativa y los Centros Específicos de Educación Especial* (Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid: MEC, 1992) y *La Reforma Educativa y los Centros Específicos de Educación Especial. Informe Síntesis* (Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid: MEC, 1993).

esfuerzos de forma prioritaria en el cuidado y la atención física y sanitaria a este alumnado.

En este contexto, es una responsabilidad ineludible de la Administración educativa apoyar la transformación de unos centros que pueden y deben desempeñar un papel importante en el continuo de actuaciones relacionadas con la educación especial colaborando estrechamente con los centros que integran alumnos con necesidades especiales. La opción sin reservas por una política de normalización educativa que aspira a proporcionar una enseñanza de calidad a los alumnos y alumnas con necesidades especiales integrados en los centros ordinarios no puede, en ningún caso, relegar las necesidades de aquellos que están escolarizados en centros de educación especial ni soslayar su derecho a una enseñanza que les permita progresar en su desarrollo tanto como sea posible y les proporcione una base adecuada para alcanzar como adultos la máxima calidad de vida posible.

El número de centros públicos de educación especial en funcionamiento en el curso 1993-94 en el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia es de 75. Alguno de estos centros, por ser de ámbito provincial, dispone además de residencia. En ellos están escolarizados 5.244 alumnos y alumnas, que son atendidos por 1.095 profesores especialistas en pedagogía terapéutica, 626 auxiliares técnico-educativos, 95 fisioterapeutas, 29 técnicos en servicios a la comunidad, 76 asistentes técnico-sanitarios y 66 educadores.

El *Cuadro VI* recoge, por Comunidades Autónomas, el número de centros públicos de educación especial, el número de alumnos escolarizados en ellos en educación básica y en aprendizaje de tareas y el número de profesores. En el caso de Ávila y de Melilla no existen centros públicos de educación especial, razón por la cual la modalidad educativa de aprendizaje de tareas se imparte en el marco organizativo de sendos Colegios de Educación Primaria. El *Cuadro VII* recoge, por Comunidades Autónomas, el número de residencias y el número de alumnos residentes.

CUADRO VI

Escolarización de alumnos en centros públicos de educación especial

Comunidad	Provincia	Centros	Alumnos		Profesores
			Básica	Apr. tareas	
ARAGÓN	Huesca	1	25	24	8
	Teruel	2	42	30	16
	Zaragoza	1	74	25	19
		4	141	79	43
PRINCIPADO DE ASTURIAS	Asturias	4	102	112	53
BALEARES	Baleares	2	27	68	7
CANTABRIA	Cantabria	2	69	54	31
CASTILLA-LA MANCHA	Albacete	2	143	76	45
	Ciudad Real	4	113	52	39
	Cuenca	1	49	22	11
	Guadalajara	1	42	32	16
	Toledo	2	46	43	18
		10	393	225	129
CASTILLA-LEÓN	Ávila	—	—	11	2
	Burgos	2	47	53	18
	León	3	120	87	45
	Palencia	1	36	20	13
	Salamanca	1	98	51	26
	Segovia	1	33	27	13
	Soria	2	36	12	11
	Valladolid	1	35	15	12
	Zamora	1	65	41	19
		12	470	317	159
CEUTA	Ceuta	1	49	19	8
EXTREMADURA	Badajoz	6	119	68	41
	Cáceres	2	76	66	28
		8	195	134	69
LA RIOJA	La Rioja	1	63	57	21
MADRID	Centro	12	654	364	212
	Norte	2	75	40	152
	Sur	6	408	198	34
	Este	2	101	57	13
	Oeste	1	49	24	25
		23	1.287	683	436
MELILLA	Melilla	—	—	18	2
MURCIA	Murcia	8	514	168	137
Totales		75	3.310	1.934	1.095

**Otras categorías profesionales en centros públicos
de educación especial del territorio MEC**

Asesores Técnicos Educativos	Fisioterapeutas	Técnicos en Servicios a la Comunidad	ATS	Educadores
626	95	29	76	66

CUADRO VII

Residencias anejas a los centros públicos de educación especial

Comunidades	Residencias	Alumnos residentes
ARAGÓN	1	47
CANTABRIA	1	49
CASTILLA-LA MANCHA	6	250
CASTILLA-LEÓN	8	302
EXTREMADURA	3	155
LA RIOJA	1	41
MADRID	2	56
MURCIA	2	60
Totales	24	960

Existen además 95 centros concertados en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia que, de igual modo que en el caso de la educación ordinaria, contribuyen, junto con los públicos, a hacer eficaz en este ámbito el derecho a la educación. Los centros concertados de educación especial deben cumplir los requisitos que establecen la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y tienen que estar autorizados para impartir las enseñanzas que constituyen el objeto de concierto. En la mayor parte de ellos se ha producido en los últimos años un incremento considerable de las unidades dedicadas a la formación profesional.

CUADRO VIII

Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros concertados de educación especial

Comunidad	Provincia	Centros	Unidades		Alumnos	
			Básica	Apr. tareas	Básica	FP
ARAGÓN	Huesca	1	3	—	16	—
	Teruel	—	—	—	—	—
	Zaragoza	9	45	10	288	144
		10	48	10	304	144
PRINCIPADO DE ASTURIAS	Asturias	6	35	14	208	174
BALEARES	Baleares	7	54	7	340	88
CANTABRIA	Cantabria	6	25	5	145	72
CASTILLA-LA MANCHA	Albacete	2	6	—	36	—
	Ciudad Real	1	7	2	56	32
	Cuenca	—	—	—	—	—
	Guadalajara	—	—	—	—	—
	Toledo	3	16	2	100	22
		6	29	4	192	54
CASTILLA-LEÓN	Ávila	1	9	3	43	23
	Burgos	1	3	1	12	5
	León	1	—	2	—	22
	Palencia	2	1	7	6	91
	Salamanca	2	9	2	57	21
	Segovia	—	—	—	—	—
	Soria	—	—	—	—	—
	Valladolid	6	22	8	162	99
	Zamora	1	1	—	7	—
		14	45	23	287	261
CEUTA	Ceuta	—	—	—	—	—
EXTREMADURA	Badajoz	8	24	9	168	108
	Cáceres	—	—	—	—	—
		8	24	9	168	108
LA RIOJA	La Rioja	1	4	1	26	9
MADRID	Centro	24	144	32	1.082	552
	Norte	1	—	4	—	94
	Sur	1	27	6	124	60
	Este	2	10	1	69	14
	Oeste	6	41	19	304	211
		34	222	62	1.579	931
MELILLA	Melilla	—	—	—	—	—
MURCIA	Murcia	3	6	1	50	11
Totales		95	492	136	3.299	1.852

Organización y funcionamiento

La organización de los centros de educación especial es básicamente la misma que la de los centros de Educación General Básica y de Educación Primaria. En todos y cada uno de ellos funcionan los órganos de gobierno, tanto unipersonales como colegiados, que establece la Ley Orgánica del Derecho a la Educación. La admisión de alumnos y alumnas se realiza teniendo en cuenta el dictamen correspondiente del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Cada grupo cuenta con un profesor tutor, que asume la responsabilidad tanto en lo que se refiere a la programación como a las adaptaciones curriculares pertinentes. Los centros cuentan también con un Departamento de Orientación, al frente del cual hay un profesional cualificado que presta apoyo y asesoramiento psicopedagógico a los profesores tutores.

En conjunto, los centros de educación especial están bien dotados, sobre todo desde el punto de vista de los recursos humanos y tanto en lo que concierne a profesorado como a especialistas y auxiliares educativos. Estas dotaciones son las establecidas en la Orden Ministerial de 18 de septiembre de 1990, ya mencionada en un epígrafe anterior, en la que se determinan las proporciones de profesionales/alumnos en educación especial.

Valoración de la situación actual

Como se apuntaba anteriormente, uno de los problemas de fondo más importantes al que deben hacer frente los profesores y los especialistas en los centros de educación especial es el derivado de atender a unos alumnos y alumnas que, cada vez con mayor frecuencia, presentan necesidades educativas más complejas. El efecto de las expectativas negativas respecto al sentido y la eficacia de la educación de este alumnado puede llevar a un empobrecimiento de la enseñanza y a un cierto sentimiento de frustración profesional.

El contrapeso a estas expectativas negativas debe venir, en primer lugar, del refuerzo que proporciona un trabajo en cola-

boración con los compañeros, algo que es mucho más fácil en estos centros dadas las condiciones de organización y recursos que se han señalado. También es necesario contar con materiales curriculares que permitan orientar y organizar una enseñanza adaptada a las necesidades particulares de estos alumnos. En este sentido, y dada la situación actual con respecto al tipo de alumnado que progresivamente se va incorporando a estos centros, se observa que el profesorado tiene dificultades para utilizar los currículos oficiales y los materiales disponibles a efectos de guiar su práctica pedagógica con aquellos alumnos y alumnas que presentan déficit personales más complejos o graves. Se necesitan, por tanto, materiales y referentes curriculares adaptables a las necesidades de los alumnos con mayores dificultades que sirvan de guía al profesorado en el proceso de concreción de sus intenciones educativas.

Una necesidad imperiosa de los centros de educación especial, cuya satisfacción no les compete en exclusiva a ellos, sino también y en buena medida a la Administración educativa, es incrementar su conexión y colaboración con los centros ordinarios de su sector. El inevitable efecto segregador de estos centros, acentuado en ocasiones por su ubicación distante de los núcleos urbanos, debe ser compensado por el efecto de una mayor conexión y colaboración con los centros escolares de su entorno, con otros servicios sociales, recreativos o culturales y, en último término, con el conjunto de la comunidad. En esta tarea las familias pueden y deben jugar un papel protagonista. En cualquier caso, se han de adoptar distintas medidas que van desde modificaciones en la ordenación educativa que faciliten estos contactos, hasta la provisión de orientaciones y asesoramiento para organizar adecuadamente las iniciativas.

En un orden de menor importancia, pero que en ocasiones está originando problemas de funcionamiento en los centros, cabe mencionar la existencia de algunas dificultades respecto a la definición de las funciones y tareas de los profesionales no docentes que trabajan en ellos. Si bien en la mayoría de las oca-

siones las dificultades se están resolviendo de forma consensuada en el seno de los propios centros, sería conveniente precisar con mayor nitidez las funciones de estos profesionales.

La Formación Profesional Especial, modalidad Aprendizaje de Tareas

Como ya se ha mencionado, la modalidad de aprendizaje de tareas en el ámbito de la formación profesional especial se diseñó como la oferta formativa y profesionalizadora dirigida a los alumnos y alumnas que, por sus necesidades especiales, no pudiesen participar en la formación profesional adaptada, ni lógicamente en la reglada. Se esperaba poder ofertar así unas enseñanzas equilibradas susceptibles de preparar a este alumnado para su posterior inserción laboral en talleres especiales de empleo o centros ocupacionales, y que sirviesen, al mismo tiempo, de complemento para su formación básica y de refuerzo de las capacidades que favorecen el desarrollo autónomo y la calidad de vida.

En la situación actual, y a tenor de lo ocurrido con la formación profesional adaptada, se ha convertido en la oferta mayoritaria que se ofrece a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en los centros de educación especial. De hecho, se imparte casi siempre en los mismos colegios de educación especial donde los alumnos y alumnas han cursado la etapa básica, siendo la edad de acceso los dieciséis años y pudiendo permanecer escolarizados hasta los diecinueve. En el curso 1993-94 se contabilizan 321 unidades de aprendizaje de tareas repartidas entre 133 centros, públicos y concertados, con un total de 3.786 alumnos.

La realidad es que en muchos casos existen dificultades serias para cumplir las finalidades previstas con estas enseñanzas debido a un conjunto de factores difíciles de controlar. Por un lado, son enseñanzas que han tenido que enfrentarse en pocos años a una variación sustancial, que ya se ha comentado, respecto a las características del alumnado que tienen que formar. Por otro

lado, tal vez no se ha cuidado suficientemente la formación del profesorado encargado de impartir estas enseñanzas y la necesaria adecuación tecnológica y organizativa de los centros para el desempeño de una formación profesional que, en los últimos años, ha experimentado también un cambio considerable. En un momento histórico en el que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han transformado profundamente no sólo el mundo laboral, sino también las propias posibilidades de inserción de las personas minusválidas en él, algunas unidades de formación profesional siguen respondiendo a una concepción de adiestramiento manual que no capacita adecuadamente para una futura inserción laboral.

En relación con esta lógica aspiración de una inserción laboral adecuada y colofón del proceso educativo, que estas enseñanzas deben tener continuamente presente, se observa también la dificultad de los centros para establecer canales fluidos de comunicación y colaboración con los talleres especiales de empleo o con los centros ocupacionales. Este hecho, junto con la ausencia de expectativas laborales posteriores, ha dado lugar a una tendencia generalizada a prolongar la escolarización hasta edades superiores a las establecidas en la normativa.

En definitiva, la transformación y mejora cualitativa de la formación profesional especial, desde su concepción hasta sus medios, y en sus distintas modalidades, tiene que situarse a la cabeza de prioridades en la agenda de actuaciones que han de emprenderse en los próximos años en la educación especial.

3. LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A UN DÉFICIT AUDITIVO

El Ministerio de Educación y Ciencia considera que las propuestas de actuación relativas a la escolarización y educación

de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a un déficit auditivo requieren una reflexión particular en el contexto de la propuesta general que se está desarrollando en el presente documento. Esta atención particularizada encuentra su justificación en la naturaleza de la problemática que estos alumnos presentan y que interfiere, en algunos casos de manera determinante, con aquello que constituye el fundamento mismo del proceso educativo: la comunicación con los otros.

Las dificultades comunicativas a las que se enfrenta el alumnado sordo a la hora de acceder a los contenidos curriculares son diversas, pues diverso es el grado de pérdida auditiva que presentan. Así, mientras algunos alumnos y alumnas, a través del uso de ayudas técnicas y de apoyo logopédico, pueden mantener interacciones comunicativas orales eficaces con las personas (profesores y compañeros) que les rodean, otros, en cambio, precisan del empleo continuado y sistemático de sistemas visuales de comunicación para establecer esas interacciones. No es, pues, posible ni conveniente plantear una respuesta única y homogénea para la diversidad de necesidades que plantean estos alumnos y alumnas. La reflexión sobre la naturaleza de las necesidades comunicativas de los alumnos y alumnas sordos y el modo más ajustado de satisfacerlas en cada caso son, en buena medida, los ejes básicos desde los que se contemplará el análisis tanto de la situación educativa actual de estos alumnos como de las propuestas de actuación futura que se recogen en el capítulo tercero de este documento.

La escolarización en centros ordinarios

A partir de la puesta en marcha del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985, la mayoría de los alumnos y alumnas con pérdidas auditivas comenzaron a ser escolarizados en centros ordinarios. En el caso de la Educación Infantil, ésta se desarrolla en Escuelas Infantiles que cuentan con el asesoramiento y apoyo de los profesionales de los Equipos de Atención Temprana. En cuanto a la escolarización

en la etapa de Educación Primaria, se lleva a cabo en centros de integración general o centros de integración preferente, de los cuales existen 53 en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. Se ha intentado orientar la escolarización de los alumnos y alumnas sordos hacia los centros de integración preferente de sordos por ser éstos los que cuentan con recursos personales, materiales y de formación más adecuados a sus necesidades. En la actualidad, algunos de estos centros agrupan a un número relativamente elevado de alumnos y alumnas sordos, favoreciendo así el desarrollo de situaciones de interacción comunicativa y de socialización entre éstos y sus iguales oyentes, pero todavía existe una alta dispersión del alumnado sordo entre los centros de integración general, situación ésta que no es la más favorable para el desarrollo integral de estos alumnos.

Si bien se pueden encontrar diferencias en cuanto a la respuesta educativa ofrecida por los centros, se podría afirmar que, mayoritariamente, ésta ha consistido en una integración combinada con un fuerte apoyo logopédico que ha tomado el currículo ordinario, lógicamente con las adaptaciones individualizadas correspondientes, como referente para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo que concierne a la integración en la Educación Secundaria, una gran mayoría de alumnos y alumnas sordos que han finalizado la Educación General Básica continúan su escolarización en Institutos de Educación Secundaria acogidos al programa de integración. Con carácter experimental, y como ya se ha mencionado, en el curso 1992-93 el Ministerio de Educación y Ciencia ha adoptado la medida de incorporar intérpretes de lengua de signos en las aulas de algunos Institutos para afrontar los problemas que los alumnos sordos escolarizados en ellos presentan en su acceso al currículo.

La escolarización en centros de educación especial

Los centros de educación especial de sordos han sufrido en los últimos años importantes cambios. Existe una clara dis-

minución en la matrícula de alumnos y alumnas sordos en estos centros. Además de factores tales como el decrecimiento en el índice de natalidad, la causa más evidente de esa disminución ha sido, indudablemente, la integración en centros ordinarios de la mayoría del alumnado sordo. Por otra parte, junto a la considerable disminución global del número de alumnos, cabe señalar que, cada vez más, la población escolar de estos centros se compone de alumnos y alumnas sordos con otros déficit añadidos a la sordera, lo que supone, a la vez, una mayor heterogeneidad de los alumnos y alumnas escolarizados: sordos-ciegos, sordos con dificultades motoras o sordos con retraso mental de diverso grado.

Obviamente, dada la heterogeneidad de alumnos que estos centros vienen escolarizando en los últimos años, aunque el referente curricular de partida es el currículo oficial, muchos de ellos precisan adaptaciones muy significativas, lo que complica de forma sustancial el trabajo docente al tener que hacer frente en un mismo contexto a situaciones y expectativas escolares tan variadas.

Valoración de la situación actual

Puede afirmarse que la mayoría de alumnos y alumnas hipocúsicos escolarizados en centros ordinarios están recibiendo, en términos generales, una respuesta educativa ajustada a sus necesidades y encuentran en sus profesores y compañeros oyentes modelos lingüísticos que les proporcionan situaciones ricas y variadas de interacción comunicativa. Sin embargo, no cabe decir lo mismo del grupo de alumnos y alumnas sordos profundos, que tienen grandes dificultades para incorporar la lengua hablada de manera útil, es decir, en cantidad y calidad suficiente para poder utilizarla como vehículo de comunicación y adquisición de conocimientos.

Ante las dificultades específicas de los alumnos sordos profundos para el aprendizaje de la lengua oral, los objetivos educativos se han centrado progresivamente en la utilización de métodos de reeducación auditiva y aprendizaje por lectura

labial. Sin negar la enorme importancia que las ayudas técnicas y la intervención logopédica tienen para potenciar al máximo el desarrollo de la lengua oral de estos alumnos, las investigaciones realizadas en los últimos años, así como algunas experiencias educativas en otros países de nuestro entorno, señalan que el empleo de los códigos visuales es conveniente para una plena incorporación de estos alumnos y alumnas al proceso educativo.

4. RESUMEN DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS IDENTIFICADOS

En las páginas precedentes se han venido señalando una serie de problemas y disfunciones en el campo de la educación especial para cuya solución se plantea un conjunto de propuestas recogidas en el capítulo tercero de este documento. Como se ha podido comprobar, son problemas y disfunciones de muy distinta naturaleza y envergadura, en ocasiones interrelacionados, cuya solución no puede proceder, por lo general, de meras acciones puntuales, sino más bien de un conjunto coordinado de acciones y transformaciones a medio y largo plazo, algunas de las cuales no competen en exclusiva a la Administración, sino más bien al esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa.

Los principales problemas detectados, agrupados según su naturaleza, son los siguientes:

Respecto a la política de integración escolar en su conjunto

- Es preciso revisar el diseño y la organización del programa de integración. Ha de favorecerse que la política de integración escolar se entienda como un componente básico y deseable en la enseñanza básica y obligatoria que imparten todos los centros escolares, y no tanto como una innovación particular que llevan a cabo unos centros adscritos a un programa específico.

- Es preciso adoptar mecanismos que permitan, con flexibilidad y prontitud, organizar y dotar a los centros, en función de las demandas reales de los alumnos y alumnas con necesidades especiales escolarizados en ellos, con los recursos humanos y materiales extraordinarios que tales alumnos precisen.
- Es preciso ampliar y garantizar en la etapa de Educación Infantil la oferta de plazas escolares a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, a fin de aumentar las posibilidades de detección temprana e intervención precoz sobre las dificultades que éstos puedan manifestar.
- El número de Institutos de Educación Secundaria participantes en el programa de integración es insuficiente y su distribución territorial irregular. La voluntariedad que se exige para participar en el programa, si bien es un factor determinante para la calidad de la respuesta educativa, dificulta la planificación de los servicios e impide la existencia de plazas suficientes para el alumnado con necesidades educativas especiales en esta etapa.

Respecto a los criterios y modalidades de escolarización de los alumnos

- Es preciso avanzar hacia la delimitación y concreción operacional de unos criterios de escolarización compartidos y asumidos por la comunidad educativa.
- En consecuencia, es necesario que los profesionales de la orientación educativa, responsables de los dictámenes de escolarización, cuenten con la capacitación y las orientaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica en la que deben fundamentarse tales decisiones.
- Es necesario reforzar la participación y colaboración de los padres en los procesos de toma de decisiones sobre la modalidad de escolarización más adecuada para sus hijos en cada momento.

- Algunos centros escolares ordinarios concentran un excesivo número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Se hace necesario realizar una planificación de la escolarización que evite estas situaciones.
- La escolarización de determinados alumnos y alumnas con necesidades especiales en centros de educación especial es una opción digna y necesaria que no debe tildarse injustificadamente como segregadora. No obstante, es preciso revisar el funcionamiento de tales centros y facilitar las medidas y recursos que posibiliten su adecuación a la realidad cambiante de los alumnos en ellos escolarizados.

Respecto a los modelos de apoyo e intervención psicopedagógica

- Es necesario reforzar, en el conjunto de las etapas educativas, las medidas y orientaciones que permitan y favorezcan la implicación del conjunto del profesorado de los centros escolares en la planificación, desarrollo y evaluación de la oferta educativa ordinaria y de apoyo dirigida a los alumnos y alumnas con necesidades especiales.
- El trabajo de apoyo educativo para el alumnado con necesidades especiales tiene que contemplarse en coordinación con las medidas de atención a la diversidad adoptadas en los proyectos educativos y en los proyectos curriculares.
- Se debe reforzar la preparación del profesorado de apoyo para realizar tanto su trabajo especializado como las tareas de colaboración y asesoramiento al resto del profesorado.
- La intervención de los orientadores, de los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los miembros de los Departamentos de Orientación debe insertarse en las mismas coordenadas.

Respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje

- Es necesario seguir ofertando materiales curriculares, orientaciones y formación al conjunto del profesorado de las distintas etapas y modalidades de escolarización y a los especialistas implicados, en todo lo relativo al proceso de adaptación del currículo y elaboración, en su caso, de adaptaciones curriculares individualizadas.
- Es necesario ofertar orientaciones y adoptar las medidas de ordenación necesarias para desarrollar, cuando sea necesario, distintas modalidades de integración (en especial en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria) y procesos de colaboración y coordinación entre centros ordinarios y especiales.
- En particular, y desde la perspectiva de las necesidades de los alumnos con discapacidades más graves y severas (retraso mental severo y profundo, plurideficiencias, trastornos de la personalidad vinculados a psicosis y autismo), resulta urgente ofertar a los profesores materiales y referentes curriculares que les permitan concretar y adaptar su enseñanza a las complejas necesidades de aquéllos.

Respecto a los profesionales

- La situación administrativa de los maestros de apoyo a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en centros de secundaria es actualmente de destino en comisión de servicios. Esto hace imposible la estabilidad de la plantilla, dificultando la continuidad de los proyectos. Por otra parte, dicha situación no satisface a los profesores y profesoras afectados, que sienten en precario su futuro en el programa de integración.
- La situación de los profesionales no docentes dentro del organigrama de los centros escolares no está suficientemente definida.

Respecto a la formación profesional especial

- Es preciso acometer, con la participación de todos los implicados, una revisión y transformación en profundidad del conjunto de la formación profesional especial, tanto en lo relativo a su concepción como a sus prácticas, y adoptar las medidas de ordenación, adecuación de los centros e innovación tecnológica que sean necesarias.

CAPÍTULO III

Propuestas de actuación

1. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LOS CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA ESCOLARIZACIÓN

CAPÍTULO III

Propuestas de actuación

Con la promulgación de la LOGSE, el Ministerio de Educación y Ciencia ha puesto en marcha una reforma educativa cuyo objetivo último es mejorar la calidad de la educación, uno de cuyos principios fundamentales es precisamente el respeto y la atención a la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. En este sentido, la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se plantea en la actual reforma educativa en el contexto de esta preocupación más amplia por la atención a la diversidad.

En efecto, el concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos y alumnas tienen unas necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, que requieren una atención pedagógica individualizada. Esta atención puede ser proporcionada, para un amplio número de ellos, mediante la serie de actuaciones peda-

1. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LOS CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA ESCOLARIZACIÓN

Con la promulgación de la LOGSE, el Ministerio de Educación y Ciencia ha puesto en marcha una reforma educativa cuyo objetivo último es mejorar la calidad de la enseñanza y uno de cuyos principios fundamentales es precisamente el respeto y la atención a la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. En este sentido, la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se plantea en la actual reforma educativa en el contexto de esta preocupación más amplia por la atención a la diversidad.

En efecto, el concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos y alumnas tienen unas necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, que requieren una atención pedagógica individualizada. Esta atención puede ser proporcionada, para un amplio número de ellos, mediante la serie de actuaciones peda-

gógicas que configuran la manera habitual de proceder de los docentes. En algunos casos, sin embargo, las necesidades educativas de determinados alumnos no pueden ser satisfechas adecuadamente sin poner en marcha una serie de actuaciones pedagógicas extraordinarias, tanto de carácter curricular como relativas a recursos educativos específicos, que son, en cualquier caso, distintas a las habituales.

El origen de las diferencias que exige la puesta en marcha de tales actuaciones extraordinarias es, a todas luces, muy diverso: minusvalías de origen psíquico, motor o sensorial; capacidades o talentos superiores a los de la mayoría; desigualdades sociales, etc. Por ello, y aunque en un sentido genérico se habla en todos los casos de alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales, serán distintas las actuaciones que es necesario poner en marcha para satisfacer las necesidades educativas de cada grupo. Este documento se refiere a aquellos alumnos cuyas necesidades especiales están asociadas principalmente a minusvalías de origen psíquico, motor o sensorial.

Desde el punto de vista de las opciones o modalidades de escolarización para este alumnado, la gran aspiración y, al mismo tiempo, la mejor garantía de normalización y optimización del proceso educativo es el desarrollo de centros escolares de calidad, abiertos y permeables a las distintas necesidades, incluso a las de aquellos que presentan severas o múltiples discapacidades o graves trastornos en el desarrollo. Sin embargo, hoy por hoy, y en tanto que se trata de una aspiración que sólo puede ser satisfecha de forma progresiva, no es posible asegurar plenamente que los alumnos con necesidades especiales asociadas a tan complejas y graves discapacidades encuentren en los centros ordinarios la respuesta adecuada y la satisfacción de su derecho a una educación de calidad. Por tal motivo, la LOGSE contempla la existencia de centros de educación especial con la finalidad de que puedan servir de puente hacia situaciones de mayor integración y de que promuevan al máximo la calidad de vida y el bien-

estar físico, psíquico y social de los alumnos y alumnas escolarizados en ellos.

De acuerdo con estas opciones básicas, las propuestas y decisiones de escolarización deberán tomarse sobre la base de un proceso de evaluación psicopedagógica riguroso y participativo, en el que se tengan en cuenta las características y necesidades de los alumnos y de los contextos educativo, familiar y social que rodean a cada alumno y alumna en concreto. Para ello, se adoptarán las medidas de ordenación necesarias y se reforzará la capacitación de los profesionales responsables de esta evaluación. De igual forma, la evaluación psicopedagógica será prescriptiva como fundamentación de los procesos de adaptación individualizada del currículo y como garantía de que se oferta a los alumnos y alumnas con necesidades especiales una propuesta curricular amplia, equilibrada y ajustada a sus necesidades. En todos los casos, la opinión de la familias será tenida en consideración, y su participación en los procesos de decisión será reforzada.

A tenor de la conceptualización de las necesidades educativas especiales expuesta en este documento, las decisiones de escolarización de este alumnado estarán vinculadas en todo momento al análisis de la respuesta educativa que precisan y a la estimación de los recursos personales y materiales que ésta requiere. En este sentido, se propondrá la escolarización en centros ordinarios de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales para quienes se estime que requieren adaptaciones de acceso y/o significativas del currículo oficial que les corresponde por su edad, aunque tal vez no en todas las áreas curriculares, ni en grado extremo, y cuando se considere que tales alumnos y alumnas pueden alcanzar un grado aceptable de integración social en un grupo escolar ordinario.

Asimismo, se propondrá la escolarización en centros de educación especial a aquellos alumnos y alumnas que requieran, de acuerdo con la evaluación psicopedagógica pertinente, adaptaciones significativas y en grado extremo en todas

las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad, y cuando por ello se considere que sería mínimo el grado de integración social que podrían alcanzar en un grupo escolar ordinario. Se entiende que éste puede ser el caso de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a una deficiencia mental severa o profunda, a plurideficiencias y a trastornos de personalidad vinculados a psicosis y autismo.

En todos los casos, las propuestas de escolarización, así como la escolarización misma de los alumnos con necesidades educativas especiales, deberán estar presididas por el criterio de reversibilidad de las decisiones, teniendo en cuenta el hecho de que los alumnos y las condiciones escolares pueden evolucionar en un sentido u otro y, en consecuencia, cambiar también la capacidad de aprendizaje de aquéllos o su grado de adaptación social. Los cambios que tuvieran lugar como consecuencia de la aplicación de este criterio deben estar siempre enmarcados por el objetivo de ofrecer al alumno las situaciones de mayor normalización posible, entendiéndose que la normalización no es únicamente sinónimo de integración escolar, sino también de respuesta de calidad a sus necesidades educativas.

2. LA ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS ORDINARIOS

La Educación Primaria

La generalización progresiva de la integración escolar

El desarrollo del programa de integración ha tenido entre sus consecuencias más positivas el que ya no se cuestione el derecho de muchos niños y niñas con minusvalías de distinto grado a ser alumnos de la escuela ordinaria. De hecho, en muchos centros escolares se contempla ya con bastante naturalidad la presencia de este alumnado. Este indudable avan-

ce, unido a la reforma en curso del sistema educativo, permite contemplar la posibilidad de que una mayoría de los Colegios de Educación Primaria puedan acoger de forma progresiva en un futuro más o menos inmediato a niños y niñas con necesidades educativas especiales entre su alumnado.

La implantación progresiva del nuevo sistema educativo en los Colegios de Educación Primaria configura un modelo de centro escolar con unas buenas condiciones educativas para todos los alumnos que se escolaricen en ellos. En cualquier caso, se garantizará que los Colegios de Educación Primaria que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales reúnan las siguientes condiciones:

- Un número máximo de 25 alumnos y alumnas en las aulas en las que se encuentre escolarizado algún alumno o alumna con necesidades especiales.
- No más de dos alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales en un mismo grupo.
- Un número máximo de 18 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la totalidad del colegio, cuando el número de unidades sea igual o inferior a nueve (tres unidades de Educación Infantil y seis de Educación Primaria). Independientemente del número de unidades del colegio, el total de alumnado con necesidades educativas especiales permanentes no deberá exceder de 25, a excepción de aquellos que escolaricen exclusivamente alumnado con necesidades especiales asociadas a deficiencias auditivas.

Teniendo en cuenta las condiciones anteriores, así como los criterios de escolarización señalados, es razonable confiar en que se puedan ir escolarizando en los Colegios de Educación Primaria, con las adaptaciones oportunas del currículo, alumnos con necesidades educativas especiales asociadas, por ejemplo, a un retraso mental ligero o medio. También podrán seguir una escolarización integrada los alumnos con necesidades especiales que requieren fundamentalmente adapta-

ciones de acceso⁶, como ocurre, por ejemplo, con los alumnos o alumnas con ceguera total o baja visión, con los que tienen problemas neuromotores o con los que tienen deficiencias auditivas. En cualquier caso, cabe recordar una vez más que los objetivos de la educación se alcanzan en un proceso interactivo en el que factores tales como la experiencia de los centros escolares, el proyecto educativo y curricular o la preparación del profesorado interactúan decididamente con las características de los alumnos a la hora de determinar las ventajas o inconvenientes de cada opción de escolarización.

La experiencia acumulada desde la puesta en marcha del programa de integración confirma las ventajas que supone especializar a algunos centros en la escolarización, por un lado, de alumnos y alumnas sordos y, por otro, de alumnos y alumnas con minusvalías de tipo motor. En ambos casos se rentabilizan especialmente las inversiones necesarias en la eliminación de barreras y en las ayudas técnicas que estos alumnos precisan (equipos de F.M., comunicadores, etc.), así como en la especialización de su profesorado. En el caso de los centros que escolarizan alumnos sordos, se hace factible, además, la enseñanza y el aprendizaje de los sistemas visuales de comunicación que algunos de estos alumnos precisan y se facilita su proceso de socialización. En consecuencia, algunos colegios serán considerados como centros de integración exclusiva de estos alumnos y alumnas.

La planificación de los recursos y apoyos

Una generalización progresiva y prudente de la integración requiere una planificación rigurosa de los servicios educativos en los diferentes sectores, planificación que debe tener en cuenta tanto a los alumnos y alumnas con necesidades edu-

⁶ Se entiende por *adaptaciones de acceso* la provisión de recursos materiales especiales, la adaptación de los espacios físicos, la eliminación de barreras arquitectónicas y, en su caso, la utilización de sistemas complementarios o sustitutivos de la comunicación oral o escrita.

cativas especiales como los recursos existentes y que debe tender a que los recursos estén disponibles en cada momento allí donde se encuentran las necesidades. Cuando se habla de recursos, se debe pensar no solamente en los personales o en materiales específicos; el proyecto educativo y el proyecto curricular condicionan también los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y alumnas. Mientras la escolarización de los alumnos con necesidades especiales se viva como algo cuya responsabilidad exclusiva es de los especialistas, poco se habrá avanzado. Es necesario involucrar más efectivamente al conjunto de la comunidad escolar en el proceso educativo de estos alumnos. Esto no descarta en absoluto la presencia en los centros escolares de maestros y otros profesionales con una preparación más específica en educación especial cuyas aportaciones son, sin duda, esenciales para ofrecer una respuesta ajustada a las demandas específicas de los alumnos.

En este sentido, se considera que los Colegios de Educación Primaria estarán en condiciones de dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de todos los alumnos cuando cuenten con los recursos ordinarios previstos con carácter general en cumplimiento de lo establecido en la LOGSE. No obstante, y con el fin de garantizar aquellas atenciones más especializadas que demandan las necesidades educativas especiales, se tenderá progresivamente a cubrir las vacantes que se produzcan en los Colegios de Educación Primaria de manera que, en cada uno de ellos, un maestro de la plantilla tenga la especialidad de educación especial. Este maestro o maestra, además de desempeñar las funciones propias de tutor de un grupo, podrá realizar tareas de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en el Colegio en la etapa de Educación Infantil y de Educación Primaria mientras su grupo de alumnos realice otras actividades. Para facilitar este proceso, el Ministerio de Educación y Ciencia promoverá las actuaciones dirigidas a intensificar las ofertas formativas conducentes a la obtención, por parte de los maestros, de la especialidad de educación especial.

Asimismo, y con independencia del número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en ellos, cuando la naturaleza de estas necesidades supere la capacidad de respuesta del equipo docente, se incrementará la plantilla de los Colegios de Educación Primaria con el número de maestros especialistas en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje que se requiera. Este incremento, que se llevará a cabo de acuerdo con lo establecido en la Orden de 18 de septiembre de 1990 respecto a las proporciones profesionales/alumnos con necesidades especiales, deberá ir precedido de un estudio de las necesidades por parte de las autoridades educativas, las cuales realizarán cada año una planificación rigurosa de los sectores educativos y procederán a redistribuir sus recursos en función de éstas. La Administración educativa deberá tomar las medidas que aseguren que los colegios dispongan de los recursos necesarios al inicio del curso escolar.

Los fisioterapeutas, ayudantes técnico-educativos y otros profesionales deberán estar también presentes en los Colegios de Educación Primaria cuando las necesidades de los alumnos así lo demanden y su intervención se valore esencial para promover el desarrollo integral de aquéllos. En cualquier caso, su trabajo se incardinará plenamente en el proyecto curricular y se desarrollará en estrecha coordinación con el profesorado del centro donde intervengan.

La Educación Secundaria Obligatoria

La experiencia acumulada hasta la fecha ha puesto de manifiesto que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que acceden a la Educación Secundaria Obligatoria presentan, de hecho, una gran heterogeneidad en cuanto al grado de desarrollo de sus capacidades, de tal manera que algunos han alcanzado plenamente los objetivos correspondientes a la Educación Primaria, pero otros quedan lejos de ellos.

Mientras que es evidente que los primeros, habitualmente alumnos con minusvalías de tipo sensorial o motor, pueden seguir cursando y aprovechándose con normalidad de estas enseñanzas, también para los segundos, un grupo difícil de precisar en cuanto a sus características personales, la Educación Secundaria Obligatoria, tal como ha sido concretada en el correspondiente currículo, contiene objetivos y contenidos educativos de gran valor e interés para su desarrollo y socialización. Las amplias posibilidades de adaptación y diversificación del currículo que permite la LOGSE, junto con modalidades de integración combinada y los recursos con los que se está dotando a los centros, permiten confiar en que también estos alumnos y alumnas, que inician la Educación Secundaria Obligatoria sin haber alcanzado completamente los objetivos correspondientes a la Educación Primaria, podrán completar su escolarización en esta etapa educativa y desarrollar unas capacidades que faciliten su transición al mundo laboral.

En cualquier caso, para estos alumnos y alumnas deberá ponerse el acento, en el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria, sobre los aspectos más profesionalizadores, de forma que adquieran la mayor capacitación posible para alcanzar en el futuro un puesto de trabajo normalizado. En este sentido, como se propone más adelante, conviene planificar para estos alumnos Programas Especiales de Garantía Social especialmente diseñados para ellos al término de la Educación Secundaria Obligatoria, sin excluir, por supuesto, que algunos puedan participar, en régimen de integración, en los Programas de Garantía Social planificados con carácter general para el conjunto de alumnos y alumnas que no obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria.

Hay que tener presente, además, que algunos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, al concluir el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, pueden tener dieciséis o más años y haber alcanzado una competencia curricular de la que puede deducirse que, aun cursando el

segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, no obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria. En estas circunstancias, parece razonable que dichos alumnos y alumnas puedan acceder directamente a este tipo de enseñanzas sin necesidad de cursar el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta decisión, no obstante, deberá estar avalada por el informe correspondiente del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o, en su caso, del Departamento de Orientación y contar con el consentimiento de las familias.

El Bachillerato y los Ciclos Formativos de Formación Profesional

Los alumnos y alumnas con necesidades especiales que obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria podrán optar por aquel ciclo formativo de grado medio o modalidad de bachillerato que mejor responda a sus intereses y capacidades. El apoyo que ha de recibir el alumnado con necesidades educativas especiales que curse estas enseñanzas deberá proceder fundamentalmente de los Departamentos Didácticos correspondientes. A tal fin, se adoptarán las medidas de ordenación oportunas para que los Departamentos Didácticos, en colaboración con el Departamento de Orientación, puedan proporcionar el apoyo correspondiente, grupal o individual, en función de las necesidades de los alumnos que lo demanden.

3. LA ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La modalidad de escolarización en centros de educación especial es, en estos momentos, una opción necesaria y adecuada para responder satisfactoriamente a las necesidades educativas de determinados alumnos que, en su defecto, no encontrarían en la mayoría de los centros ordinarios condi-

ciones y recursos apropiados para favorecer su desarrollo. Por esta razón, el Ministerio de Educación y Ciencia mantendrá esta modalidad de escolarización sujeta, no obstante, a los criterios y a las transformaciones que se señalan a continuación.

Organización y funcionamiento de los centros

En los centros de educación especial serán escolarizados alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental severo y profundo, a plurideficiencias y a trastornos de la personalidad vinculados a psicosis y autismo. En cualquier caso, las propuestas y decisiones de escolarización de estos alumnos estarán basadas en la evaluación psicopedagógica, que a tal efecto realizarán los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y en la opinión de las familias.

La organización y funcionamiento de estos centros se regirá básicamente por lo dispuesto en el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. De acuerdo con lo establecido en la disposición adicional primera de dicho Reglamento, se procederá con carácter inmediato a adecuar esta normativa a las características propias de los centros de educación especial. Los centros de educación especial llevarán a cabo la escolarización obligatoria en el seno de un marco organizativo común: la enseñanza básica. Esta enseñanza básica tendrá una duración de diez años. Concluida la misma, los centros de educación especial podrán impartir programas para facilitar la transición a la vida adulta y laboral de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en ellos escolarizados. Dichos programas tendrán dos años de duración y serán impartidos por un maestro o maestra especialista en educación especial y por un profesor o profesora técnico de formación profesional.

El equipo educativo de los centros de educación especial estará compuesto, de acuerdo con las necesidades que en cada

caso se determinen, por maestros y maestras especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, en educación física y en música, por profesores y profesoras técnicos de formación profesional y el profesor o profesora de la especialidad de psicología y pedagogía. Asimismo, los fisioterapeutas, ayudantes técnico-educativos y otros profesionales que presten atención directa a los alumnos y alumnas colaborarán con el equipo educativo en los procesos de elaboración, aplicación y revisión del proyecto educativo y proyecto curricular del centro. En los centros de educación especial existirá un Departamento de Orientación, en el que se integrarán el profesor o profesora especialista en psicología y pedagogía, los técnicos en servicios a las comunidades y, en su caso, los maestros y maestras especializados en trastornos de audición y lenguaje.

La organización curricular

Los centros de educación especial se conciben como contextos educativos y de desarrollo, diseñados con la finalidad de crear los espacios y las condiciones psicopedagógicas adecuadas para promover al máximo la calidad de vida y el bienestar físico, psíquico y social de los alumnos y alumnas en ellos escolarizados y para facilitar de este modo su inserción en la vida adulta y laboral. Las necesidades educativas del alumnado escolarizado en estos centros, así como las vinculadas a su salud y bienestar personal, resultan en muchos casos de tal complejidad y variabilidad que hacen imprescindible adoptar una organización del currículo, así como de los medios humanos y materiales para desarrollarlo, muy flexible y necesariamente distinta a la establecida con carácter general en los centros ordinarios.

Aunque no debe descartarse que para algunos alumnos y alumnas de los centros de educación especial puede ser adecuado tener como referente los currículos oficiales de las distintas etapas de la educación obligatoria apropiadamente adaptados y diversificados, para una mayoría, sin embargo,

será necesario poder contar con orientaciones y modelos que faciliten las decisiones de los centros en orden a la adaptación de los distintos componentes del currículo a las necesidades específicas de los alumnos y al nivel de desarrollo en que se encuentren. Aunque el currículo que se desarrolle en los centros de educación especial deba remitirse siempre al currículo establecido con carácter general, es necesario disponer de adaptaciones especialmente diseñadas para facilitar la atención educativa a las necesidades más específicas de este alumnado que, en el futuro, constituirá con toda seguridad el grupo más numeroso de los centros de educación especial.

En consecuencia, el Ministerio de Educación y Ciencia presentará próximamente una propuesta para la adaptación del currículo, que aspira a ser una ayuda para los profesores y profesoras de los centros de educación especial en su labor de definir y concretar las propuestas educativas más ajustadas a las necesidades especiales de los alumnos que escolarizan, particularmente de las asociadas a retraso mental severo o profundo, plurideficiencias y trastornos graves de personalidad. Este referente curricular incluirá un conjunto de orientaciones sobre todas y cada una de las dimensiones implicadas en el proceso de concreción del currículo: desde las intenciones educativas más generales, pasando por el establecimiento y definición de las áreas, hasta la organización de los contenidos, la formulación de orientaciones didácticas y para la evaluación, las orientaciones para la organización temporal de los objetivos y contenidos y la propuesta de ciclos vinculados a la edad y al desarrollo de los alumnos. Asimismo, propondrá estrategias para el desarrollo del currículo en los centros de educación especial.

4. LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECIAL

Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que finalicen la educación básica sin haber alcanzado

los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria podrán continuar su escolarización mediante tres ofertas formativas relacionadas con la formación profesional.

En primer lugar, podrán cursar Programas de Garantía Social, que es la oferta formativa prevista por la LOGSE, con carácter general para todo el alumnado que se encuentre en esta situación. Estos programas tienen la doble finalidad de completar la formación básica de los alumnos que al término de la Educación Secundaria Obligatoria no hayan alcanzado los objetivos de esta etapa educativa y de ayudarles a desarrollar unas capacidades profesionalizadoras que les permitan incorporarse a la vida laboral y, en su caso, proseguir los estudios en las distintas enseñanzas regladas, particularmente de Formación Profesional. Algunos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales podrán incorporarse sin mayores dificultades a determinados Programas de Garantía Social que se acomoden a sus condiciones personales y al nivel de aprendizaje y de desarrollo alcanzado.

En segundo lugar, existirá una oferta de Programas Especiales de Garantía Social específicamente diseñados para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, ajustados a sus características personales, a su nivel de desarrollo y aprendizaje y a sus expectativas de inserción laboral posterior. Estos programas tendrán la misma estructura que los Programas de Garantía Social ofertados con carácter general para el resto del alumnado, organizándose en torno a las siguientes áreas: formación básica, formación y orientación laboral, formación profesional específica, actividades complementarias y tutoría. Particularmente importante, habida cuenta de las necesidades educativas especiales que presenta este grupo de alumnos y alumnas, es el área de formación profesional específica, que estará orientada, por una parte, a la adquisición de destrezas y habilidades profesionalizadoras de carácter general y, por otra, a la capacitación para el ejercicio de una actividad profesional determinada. Los Programas Especiales de Garantía Social podrán impartirse en los

Institutos de Educación Secundaria que participen en el programa de integración, en los centros de educación especial que se determinen y, en su caso, donde se establezca como consecuencia de los convenios suscritos a tal efecto entre el Ministerio de Educación y Ciencia y otras Administraciones, corporaciones locales e instituciones sin ánimo de lucro.

En tercer lugar, para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a déficit más graves y permanentes que, por el nivel de desarrollo y aprendizaje alcanzado al término de la educación básica, no puedan beneficiarse de las dos modalidades formativas anteriores, existirá una oferta de Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral, que serán generalmente impartidos en los centros de educación especial. Estos programas, que sustituirán a la modalidad de aprendizaje de tareas de la actual Formación Profesional Especial, tendrán como objetivos prioritarios ayudar a estos alumnos y alumnas a desarrollar las conductas y hábitos necesarios para llevar una vida adulta con el máximo grado de autonomía personal, capacitarles para utilizar los servicios que la sociedad pone a disposición de todos los ciudadanos y, hasta donde sea posible, entrenarles para el ejercicio de actividades laborales vinculadas al desempeño de puestos de trabajo muy concretos y delimitados.

La opción de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales por una u otra de estas modalidades formativas estará precedida por una evaluación psicopedagógica realizada por los Departamentos de Orientación o los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, según proceda. En cualquier caso, se tendrá en cuenta la opinión de los alumnos y alumnas y de sus padres y será preceptivo el informe correspondiente de la Inspección Educativa.

La vinculación con el mundo del trabajo, un ingrediente fundamental en la organización de la formación profesional que dibuja la LOGSE, es aún más decisiva, si cabe, en el caso de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Por ello, el Ministerio de Educación y Ciencia estable-

cerá convenios con otras Administraciones, corporaciones locales e instituciones sin ánimo de lucro, dirigidos a vincular lo más estrechamente posible estas modalidades formativas al mundo laboral mediante la promoción de las actuaciones y medidas tendentes a este fin, sin olvidar el papel que pueden desempeñar los talleres de empleo protegido y los centros ocupacionales en la inserción laboral efectiva de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

5. LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A UN DÉFICIT AUDITIVO

Las propuestas que a continuación se exponen parten de la toma en consideración de las necesidades especiales que presenta el alumnado sordo a las que se ha hecho referencia en el capítulo segundo de este documento. Por tanto, será preciso, en primer lugar, asegurar una evaluación rigurosa, tanto en lo que respecta a las características del déficit auditivo como a las condiciones comunicativas, cognitivas, personales, sociales y familiares del alumno o alumna sordo.

Durante la etapa de la Educación Infantil se intensificará la atención por parte de los Equipos de Atención Temprana y de aquellos servicios que a tal efecto puedan existir en los centros de educación especial de sordos, con el fin de facilitar la integración de estos alumnos. En esta misma etapa, se posibilitará también la escolarización de alumnos y alumnas sordos profundos que precisan del empleo continuo de sistemas visuales de comunicación en los centros de educación especial de sordos, siempre y cuando se asegure que éstos puedan responder adecuadamente a esta necesidad.

En la etapa de la Educación Primaria se ofertará, de forma general, la posibilidad de escolarización, tanto en centros ordinarios como en centros de educación especial de sordos,

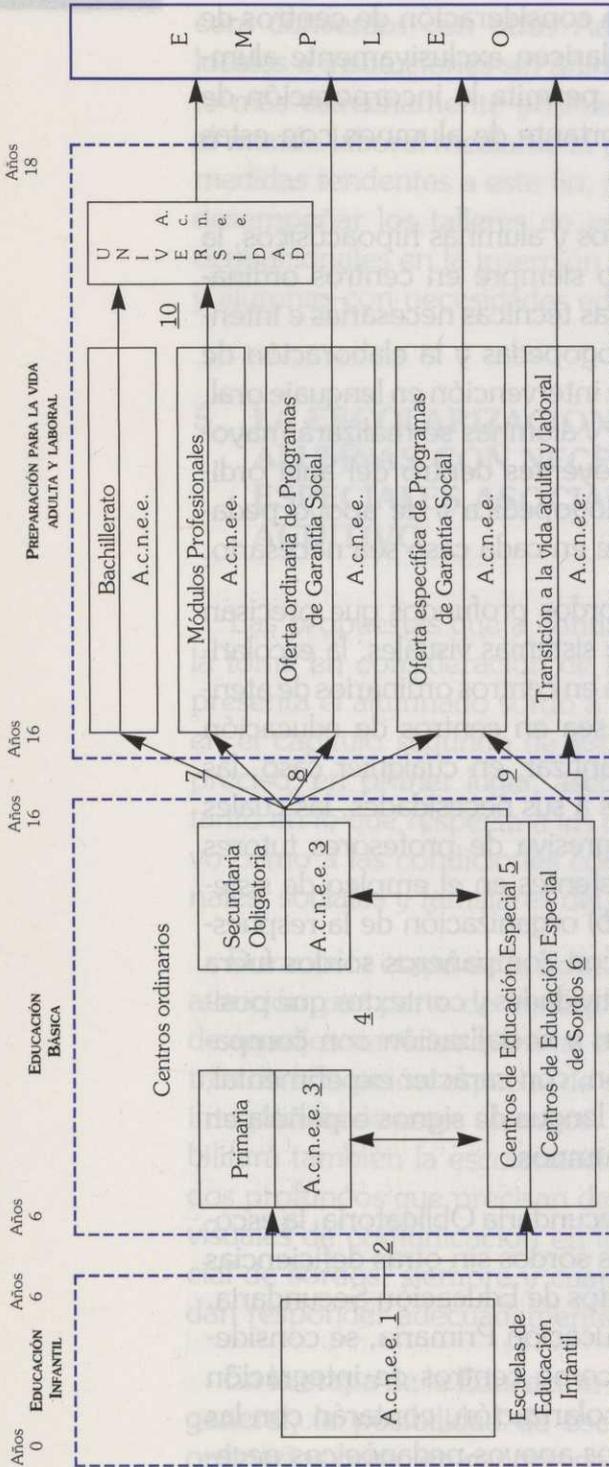
reforzando en el primer caso la consideración de centros de integración en los que se escolaricen exclusivamente alumnos sordos, de forma que ello permita la incorporación de un número relativamente importante de alumnos con estas características.

En lo que concierne a alumnos y alumnas hipoacúsicos, la escolarización se llevará a cabo siempre en centros ordinarios, con la dotación de las ayudas técnicas necesarias e intensificando la formación de los logopedas y la elaboración de materiales relativos a técnicas de intervención en lenguaje oral. La educación de estos alumnos y alumnas se realizará mayoritariamente con compañeros oyentes dentro del aula ordinaria, asegurando la atención logopédica y de apoyo pedagógico individual y/o grupal que en cada caso sea necesario.

En el caso de los alumnos sordos profundos que precisan para su educación el empleo de sistemas visuales, la escolarización que se proponga, bien sea en centros ordinarios de atención exclusiva de sordos, bien sea en centros de educación especial de sordos, deberá garantizar, en cualquier caso, las condiciones educativas ajustadas a sus necesidades, las cuales implican: a) incorporación progresiva de profesores tutores especialistas en sordos y competentes en el empleo de sistemas visuales de comunicación; b) organización de la respuesta educativa de estos alumnos con compañeros sordos fuera del aula ordinaria; c) oferta de actividades y contextos que posibiliten situaciones de interacción y socialización con compañeros oyentes, y d) incorporación, con carácter experimental, de adultos sordos usuarios de la lengua de signos española en el proceso educativo de estos alumnos.

En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, la escolarización de alumnos y alumnas sordos sin otras deficiencias asociadas se efectuará en Institutos de Educación Secundaria. Al igual que en el caso de la Educación Primaria, se considerará algunos de estos centros como centros de integración exclusiva de sordos. Para su escolarización, contarán con las debidas ayudas técnicas y con los apoyos pedagógicos nece-

LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



1. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se escolarizarán prioritaria y preferentemente en Escuelas de Educación Infantil. Excepcionalmente, y en casos específicos, se podrá hacer en centros de educación especial.
2. La escolarización durante la Educación Básica Obligatoria podrá ser en centros ordinarios o en centros de educación especial, según lo que se determine en función de la evaluación psicopedagógica y de acuerdo con los criterios de escolarización establecidos.
3. Los alumnos y alumnas con n. e. e. que se escolaricen en centros ordinarios lo harán en el contexto y en las condiciones generales de la Educación Primaria y Secundaria, adaptándose ésta a sus necesidades. Habrá centros exclusivos, tanto en Primaria como en Secundaria, para la educación de alumnos y alumnas sordos y para alumnos y alumnas con deficiencia motora.
4. La modalidad de escolarización de los alumnos con n. e. e. se revisará regularmente, con la participación de las familias.
5. En los centros de educación especial se escolarizarán alumnos y alumnas con n. e. e. asociadas a retraso mental severo o profundo, a plurideficiencias o a tras-

6. Podrá haber centros de educación especial para alumnos y alumnas sordos.
7. Los alumnos y alumnas con n. e. e. que obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria podrán seguir los estudios de Bachillerato o de Módulos Profesionales que mejor se adapten a sus necesidades e intereses. Para ello, recibirán los apoyos oportunos.
8. Los alumnos y alumnas con n. e. e. escolarizados en centros ordinarios que no obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria podrán acceder a la oferta general de Garantía Social que, en determinadas circunstancias, se adaptará a las necesidades específicas de este alumnado.
9. Los alumnos y alumnas con n. e. e. tendrán acceso, tras su educación básica, a una oferta formativa diseñada especialmente para facilitar su transición a la vida adulta y laboral.
10. Los alumnos y alumnas con n. e. e. que cumplan los requisitos establecidos podrán acceder a la enseñanza universitaria, reservándose para ello un 3 por 100 de las plazas disponibles en los centros correspondientes.

sarios. En el caso de los alumnos sordos que precisen de sistemas visuales de comunicación, se contará además con la progresiva incorporación de intérpretes dentro del aula ordinaria. En cualquier caso, y en todas las etapas educativas, los currículos oficiales serán el referente para su enseñanza, con las adaptaciones que en cada caso se necesiten.

En el ámbito de la Educación Secundaria post-obligatoria, las propuestas de educación para los alumnos y alumnas sordos serán las mismas que las descritas de manera general para todos los alumnos con necesidades educativas especiales, contemplando, en su caso, y de forma específica, las ayudas técnicas necesarias y la incorporación de intérpretes cuando se precisen.

El gráfico de la página anterior resume y sintetiza las propuestas formuladas por el Ministerio de Educación y Ciencia para la escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales desde la Educación Infantil hasta su incorporación a la Universidad o al mundo laboral.

6. CALENDARIO DE PUESTA EN MARCHA DE LAS ACTUACIONES PROPUESTAS

Las actuaciones propuestas son, como acaba de comprobarse, de naturaleza y alcance muy diversos. En algunos casos, su puesta en marcha no plantea especiales dificultades y será inmediata. Otras, por el contrario, requieren un trabajo previo de concreción, elaboración y planificación que obligará a acometerlas en un plazo ligeramente más dilatado, por lo que sólo serán perceptibles transcurrido un cierto tiempo. Otras, por último, están expresamente planteadas para ponerlas en práctica de forma paulatina y gradual, por lo que sus efectos y repercusiones se irán manifestando de forma igualmente progresiva. Seguidamente, y al margen de las actuaciones relativas a la educación especial que el Ministerio de Educación y Ciencia viene ya realizando de forma habitual en los últimos años, y que seguirá realizando en los años venideros, se detallan las que tiene previsto acometer durante 1994 y 1995.

- Planificación de la red de Institutos de Educación Secundaria que escolarizarán, en el futuro, alumnos con necesidades especiales y previsión de los recursos para completarla en tres cursos escolares, es decir, antes del inicio del curso 1997-98.
- Planificación de la red de centros (Institutos de Educación Secundaria y centros de educación especial) que ofertarán Programas Especiales de Garantía Social específicamente diseñados para alumnos y alumnas con necesidades especiales y previsión de los recursos para completar esta oferta en tres cursos escolares, es decir, antes del inicio del curso 1997-98.
- Puesta en marcha, con carácter experimental, de al menos 30 Programas Especiales de Garantía Social específicamente diseñados para alumnos con necesidades especiales, tanto en Institutos de Educación Secundaria y en centros de educación especial como en colaboración con otras Administraciones, corporaciones locales e instituciones privadas sin ánimo de lucro.
- Análisis de los recursos existentes en los ámbitos provinciales y propuesta de planificación para la descentralización y generalización progresiva de la integración de alumnos con necesidades especiales en la Educación Infantil y Primaria.
- Identificación de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria que escolarizarán exclusivamente alumnos con necesidades especiales asociadas a déficit auditivos y motores.
- Establecimiento de concertos para la escolarización de alumnos y alumnas con necesidades especiales en centros privados que anticipen la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria y que oferten Programas de Garantía Social a este alumnado.

- Escolarización de alumnos y alumnas sordos en régimen de integración en centros ordinarios, garantizando las condiciones que se establecen en el presente documento.
- Planificación y puesta en marcha, con carácter experimental, de la escolarización de alumnos sordos profundos en algún centro de educación especial de sordos, de acuerdo con los planteamientos expuestos en el presente documento y asegurando, en cualquier caso, la participación habitual del alumnado escolarizado en este centro en actividades realizadas conjuntamente con alumnos y alumnas de centros ordinarios del mismo sector geográfico.
- Incorporación de intérpretes de lengua de signos española y de personas adultas sordas a los centros que escolaricen alumnos sordos profundos.
 - Adecuación del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial a la nueva ordenación del sistema educativo y a los planteamientos pedagógicos, curriculares y organizativos establecidos por la LOGSE.
 - Adecuación de lo dispuesto en el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria a las características propias de los centros de educación especial, de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional primera de dicho Reglamento.
 - Regulación de los Programas de Garantía Social específicamente diseñados para alumnos con necesidades especiales y de la organización curricular de la Educación Básica y los Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral que serán impartidos en los centros de educación especial.
 - Inclusión en la relación de puestos de trabajo de las plantillas de los Institutos de Educación Secundaria de los puestos de maestro de apoyo a la integración.
 - Inclusión como mérito en las convocatorias de ayudas económicas individuales para actividades de formación del profesorado y de licencias por estudios de la pre-

sencia de alumnos y alumnas con necesidades especiales en el grupo o grupos que atiende habitualmente el profesor o profesora solicitante.

- Inclusión como mérito en las convocatorias de proyectos de formación en centros y proyectos de innovación de la presencia en el centro de alumnos y alumnas con necesidades especiales.
- Prioridad a los profesores y profesoras que atienden a alumnos con necesidades especiales en la selección para participar en actividades de formación permanente.
- Inclusión de las actividades de formación permanente relacionadas con la atención a la diversidad y la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales como eje prioritario del Plan Anual de Formación del Profesorado.
- Elaboración y publicación de materiales y orientaciones para el desarrollo curricular en los centros de educación especial, particularmente en lo que concierne a alumnos y alumnas con necesidades especiales asociadas a retraso mental severo o profundo, plurideficiencias y trastornos de la personalidad vinculados a psicosis y autismo.
- Orientaciones e instrucciones sobre las modalidades y el proceso de escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades especiales atendiendo a la naturaleza de los déficit asociados a ellos.

1995

- Ampliación de la oferta de plazas escolares a los niños y niñas con necesidades especiales en la etapa de Educación Infantil.
- Extensión, de acuerdo con la planificación realizada, de la red de Institutos de Educación Secundaria que escolarizarán alumnos con necesidades especiales.
- Extensión, de acuerdo con la planificación realizada, de la oferta de Programas Especiales de Garantía Social específicamente diseñados para alumnos y alumnas con necesidades especiales.

- Apertura en Madrid y Zaragoza de sendos centros educativos destinados prioritariamente a impartir las diferentes ofertas de Formación Profesional para alumnos y alumnas con necesidades especiales.
- Inicio del proceso de descentralización y generalización progresiva del programa de integración en las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria.
- Puesta en marcha, con carácter experimental, de algunas experiencias dirigidas a incrementar la coordinación y vinculación de centros de educación especial con centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria situados en una misma zona geográfica, así como a explorar modalidades de escolarización intermedias entre la integración plena en centros ordinarios y la escolarización completa en centros de educación especial.
- Ampliación de la experiencia consistente en incorporar intérpretes de lengua de signos española a los Institutos de Educación Secundaria que son de atención exclusiva a alumnos y alumnas con necesidades especiales asociadas a deficiencias auditivas.
- Aplicación del Reglamento Orgánico de los centros de educación especial y de la normativa referida a la organización curricular de la educación básica y de los Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral impartidos en estos centros.
- Elaboración y publicación de materiales y orientaciones sobre el proceso de evaluación psicopedagógica preceptiva para la toma de decisiones en la escolarización de alumnos con necesidades especiales.
- Publicación de una propuesta para la adaptación del currículo de los alumnos y alumnas con necesidades especiales asociadas a retraso mental severo o profundo, a plurideficiencias y a trastornos de la personalidad vinculados a psicosis y autismo.



SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN