

MODELO BASE CURRICULAR

Es el marco educativo común para todos los alumnos

Concibe la "Atención a la Diversidad" como un continuo que tiene **elementos comunes** para todas las etapas y **específicos** para la ESO.

Los elementos comunes para todas las etapas son:

El **Proyecto Educativo**

El **Proyecto Curricular**

La **Programación de Aula**

Las **Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)**.

Los elementos específicos para la ESO

Pueden ser:

de **carácter general** como la **Optatividad** y la **Opcionalidad** o

de **carácter extremo** como la **Diversificación Curricular** y la **Garantía Social**.

atención a la diversidad

Programa de atención a la diversidad

Es un programa amplio que tiende a que todos los alumnos participen del currículum ordinario.

Se plantea a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica y recoge estrategias de tipo:

General

Se circunscriben a alguna de las fases de elaboración de

Del Proyecto Educativo

Del Proyecto Curricular

De la Programación de Aula

Específico

Establecen, para los alumnos con N.E.E. los criterios de

evaluación y :

Análisis de la demanda: Tutor y apoyo

Análisis del Contexto Escolar (c. Curricular y E. de aprendizaje): Tutor, apoyo y orientador.

Análisis del Contexto Familiar (Trabajador/a Social)

Exploración Individual (N. Intelectual, Atención, Ajuste emocional): Orientador

orientación, concretando las necesidades educativas y las orientaciones para la adaptación curricular.

Planificación Educativa para atender a la diversidad

La atención a la diversidad en un centro educativo intenta atender a las diversas necesidades educativas, que pueden ser de carácter psicológico, físico, sensorial o social. Esta atención puede realizarse a través de estrategias ordinarias contempladas en los diversos documentos de planificación del centro (**con carácter general**):

Proyecto Educativo de centro

Proyecto Curricular de centro y Plan de acción tutorial

Programación de aula

Reglamento de Organización Funcional.

La atención a las N.E.E. se realizarán (individualmente) a través de **estrategias específicas** como:

Refuerzo Educativo

Orientación Educativa y Acción Tutorial

Adaptaciones Curriculares

Diversificación Curricular

Programas de Garantía Social

EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Es el **documento marco** que asume toda la comunidad educativa (un centro) y parte de un análisis de:

Del Sistema Educativo

De la Identidad

Del Contexto

Se concreta en **tres elementos** que son:

Carácter propio *¿quiénes somos?*

Finalidades *¿qué queremos?*

Organización (RRI) *¿Cómo nos organizamos?*

Partes de un Proyecto Educativo

Previo al proyecto: La elaboración del P.E.C. presupone el conocimiento del entorno o contexto y partir del mismo, en concreto del análisis:

Socioeconómico de las familias

Del medio social, cultural y natural

Del centro (posibilidades, espacio físico,)

De los alumnos (característica psicológicas, etc.)

Del profesorado (fundamental, por que son quienes realizarán el P.E.C.)

(Aunque no aparece en el P.E.C., se debe tener en cuenta porque condiciona su elaboración).

¿Quiénes somos? (Señas de Identidad)

Supone la definición del centro, sus posibilidades y diferencias con los demás. Tipo de centro: concertado, unidades, integración, etapas; si tiene Ideario o carácter propio o principios inspiradores; características que lo diferencian de los demás centros; ¿A quién se dirige?; si forma parte de una red de centros y qué documentos definen estos centros, etc.

¿Qué queremos?

Es el compromiso que establecen los profesores con la comunidad escolar para definir la educación que pretenden como centro: Objetivos educativos y didácticos; valores, hábitos y conductas; Tipo de aprendizaje; actividades extraescolares, etc.

Algunos compromisos salen del Proyecto Curricular del Centro, tales como: Objetivos de Etapa; criterios de evaluación y promoción; criterios metodológicos.

¿Cómo lo conseguimos?

Consiste en la organización que adopta el centro para conseguir dichos objetivos, en torno a:

Orientación y tutorías

Participación

Convivencia y disciplina: normas, derechos y obligaciones (no su tipificación, sino qué tipo de normas, qué se pretende con las mismas)

Funcionamiento y organización didáctica del centro: Juntas de Evaluación, reuniones horizontales y verticales, departamentos, etc.

Servicios y actividades complementarias que ofrece

Etc. (si utilizará material común, con libros o sin libros, etc.)

Estos aspectos se concretan en un RRI

Otros aspectos.

Relación con otros centros del entorno o la misma empresa (en caso de centros privados o concentrados)

Utilización de las instalaciones del centro fuera del horario escolar.

Relaciones con Ayuntamientos, Comunidad Autónoma, Servicios Sociales y asistenciales, Centros de Profesores, etc.

Actitud de colaboración con otros centros que persigan la mejora de la escuela: Movimientos de Renovación Pedagógica, etc.

Elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC)

Previo a la elaboración del PEC

1 El Claustro de profesores, delegados, Asociaciones de Madres y Padres, equipos de ciclo, departamentos, elevan propuestas al equipo directivo para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

2 El **Equipo Directivo**, teniendo en cuenta las propuestas anteriores, formula una propuesta al Consejo Escolar sobre:

Directrices: estructura y apartados del PEC

Criterios y forma de participación de los distintos estamentos: padres, alumnos y profesores

Plazos o calendario previsible de elaboración.

3 El **Consejo Escolar** de Centro aprueba y establece las directrices, criterios y calendario para la elaboración del PEC y las da a conocer a los distintos estamentos.

Proceso de elaboración y discusión del proyecto

4 El **director, con el equipo directivo**, elabora un borrador o anteproyecto del PEC, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el Consejo Escolar y las propuestas formuladas por el claustro.

5 Los **Profesores , Padres y Alumnos** pueden constituir comisiones por estamentos o mixtas o ambas, siendo aconsejable que las mixtas no se creen hasta el final. Estas comisiones de trabajo deben discutir y formular propuestas alternativas al borrador – documento presentado por el equipo directivo. Las enmiendas o propuestas que se formulen deben remitirse al Consejo Escolar para que, convenientemente clasificadas, se den a conocer a todos los miembros del Consejo Escolar para su aprobación o rechazo.

6 El **Consejo Escolar** será convocado por el director de acuerdo con el calendario, con el único punto del orden del día dedicado a la aprobación del PEC; el director, además, habrá remitido a todos sus miembros las enmiendas con una antelación suficiente para su discusión. Tras la discusión ordenada, siguiendo el documento, se sigue a su aprobación por dicho Consejo Escolar.

Posterior a la aprobación del Proyecto

7 El **Director** lo da a conocer a la comunidad escolar y lo tiene en cuenta para su gestión en la Programación General Anual

8 Los **Jefes de estudios** coordinan las actividades académicas, de orientación y complementarias de profesores y alumnos relacionada con el PEC:

9 La **Comisión de Coordinación Pedagógica** asegura la coherencia entre el PEC y los Proyectos Curriculares

10 El **Consejo Escolar** evalúa periódicamente el PEC.

COMPETENCIAS DEL CLAUSTRO DE PROFESORES

Relacionadas con la participación

Elegir representantes en el Consejo Escolar

Elegir representantes en el Consejo del Centro de Profesores

Conocer las Candidaturas a la Dirección

Conocer los Programas presentados por los candidatos a la dirección del centro

Conocer las Elecciones del centro con las instituciones de su entorno.

Relacionadas con la Planificación y Coordinación

Elevar propuestas para la elaboración del PEC y de la PGA.

Establecer Criterios par a la elaboración de los PCC de Etapa

Aprobar, modificar y evaluar los proyectos curriculares de etapa.

Aprobar los criterios pedagógicos de elaboración de horarios de alumnos y de maestros y profesores

Aprobar la planificación general de las sesiones de evaluación

Analizar y valorar el rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones.

Carácter global

Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica

Elaborar el Plan de Formación del profesorado

Aprobar criterios para la elaboración de los horarios de los maestros y profesores

Analizar y valorar la marcha general y situación económica del centro (con carácter trimestral)

Analizar los resultados de la evaluación que del centro realice la administración educativa

Valorar cualquier informe referente a la marcha del centro.

EL PROYECTO CURRICULAR

Su elaboración es un trabajo a largo plazo que se inicia a partir del Currículum Oficial, incorporando las

matizaciones del centro reflejadas en su currículum propio, en las finalidades y en el Reglamento de Régimen Interno.

Se elabora siguiendo unos **pasos** que se concretan en los Objetivos:

Objetivos de etapa

Objetivos de área

Objetivos de Ciclo

Objetivos de Aprendizaje.

Los Objetivos Generales de Etapa se encuentran en el Currículum Oficial (DCB y otras orientaciones), son elaborados por el MEC y son iguales para todos los centros

Objetivos de Etapa

Es el primer paso de carácter interdisciplinar y se obtienen comparando los Objetivos del Currículum oficial con las Finalidades del Centro.

Se desarrollan a través de los **Objetivos de área**, que serán disciplinares y se concretarán en la programación de aula que hace el profesor estableciendo los objetivos de aprendizaje.

Convergencia de Indicios

Se da cuando todas las programaciones (MEC – PEC – PCE – P. área – P. de Ciclo) tienen consistencia en los objetivos, se adaptan unos a otros.

Objetivos de área

La elaboración de objetivos de área constituye una fase de carácter Disciplinar y se obtienen comparando los Objetivos de Etapa reformulados con los de Área del Currículo Oficial.

Se distribuyen en los diferentes ciclos.

Objetivos de ciclo

Los Objetivos de ciclo parten de un análisis de los Objetivos de Área, señalando los más adecuados para cada ciclo.

Se asignan a partir del análisis de los Bloques de Contenido que se hace al planificar los Temas de la Programación de Aula.

Programación de aula

Es el tercer nivel de concreción y se deriva de:

los Objetivos de Ciclo y de

los Bloques de Contenido.

Tiene como meta obtener los objetivos de aprendizaje a través de una selección de contenidos y de capacidades.

Selección de contenidos

Se trata de elegir los más indicados para cada nivel

Se realiza a partir de un análisis de los bloques hasta llegar a desglosarlos en temas.

Los temas

Son agrupaciones con cierta unidad que se realizan en torno a ejes vertebradores y se clasifican en

Iniciación (I)

Fundamental (F)

Repaso (R)

Dan título a la **Unidades Didácticas**.

Selección de capacidades

Consiste en elegir aquellas que son más propias para cada Unidad Didáctica y dependen de la estructura lógica del contenido y psicológica del alumno.

Se realiza asignando los contenidos a las categorías de una determinada taxonomía lo que facilita la formulación normalizada de los **objetivos de aprendizaje**.

Capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales

SELECCIÓN DE CAPACIDADES PARA MATEMÁTICAS. EJEMPLO		
	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
conceptuales	Aplicar	Valorar afectivamente
Memorizar	Analizar	
Comprender	Sintetizar	
	Valorar críticamente	
Términos: Potencia, Base, Exponente, etc.	1. Representar números naturales sobre una recta	1. Valorar la conveniencia de realizar cálculos mentales, escritos o con calculadora
Procedimientos para descomponer factorialmente un número, para obtener el MCD y el mcm	2. Expresar el producto de factores iguales	2. Tener una disposición positiva a la utilización sistemática de los procedimientos más simples para las operaciones aritméticas.
Regla para la conversión de un producto de factores iguales en una	3. Calcular el MCD, mcm, raíces cuadradas de números naturales.	

potencia		
Criterios de divisibilidad		
Regla para calcular la diferencia entre cuadrados de dos números consecutivos		
Relaciones entre radicando, raíz y resto.		

Objetivos de Aprendizaje

Son la meta de la programación de aula y se formulan mediante una oración con las características:

Sujeto: "El alumno será capaz de"

Verbo: que concreta la capacidad

Complemento: concreta el contenido y cuando sea necesario añade cómo : "a partir de" "dados " y/o cuánto: criterio de ejecución: aciertos, cualidades.

Se adaptan a los alumnos con N.E.E. a través de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (AA.CC.II.)

CUADRO RESUMEN				
	CONSISTE EN	SE FORMULA	SE UTILIZA	SE ACONSEJA
QUÉ	Indicador de lo que se le va a exigir al alumno	Verbo de acción + complemento	Siempre	Consultar taxonomía.
CÓMO	Situación en la que el alumno va a realizar la operación (el qué)	Expresando claramente la situación en que se encuentra el alumno	Para solucionar ambigüedades cuando la acción no queda bien definida	Incluir: "Dados" "Ante un" "A partir de "
CUÁNTO	Grado de perfección con el que se va a exigir la ejecución del qué	Expresando los criterios de una ejecución aceptable, cualitativa o cuantitativamente	Solamente cuando pueda haber grados	Utilizar: nº de aciertos % de aciertos Cualidades.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Son un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo componen.

Se fundamentan en la concepción curricular que supone el nuevo modelo educativo desarrollado en la LOGSE, que se caracteriza por ser abierto, flexible y adaptable a las necesidades y características de la comunidad educativa y, como consecuencia la necesidad de concretarlo en 3 niveles:

Los Decretos de Enseñanzas que están dirigidos a toda la población escolar

El Proyecto Curricular de Centro que contempla las necesidades educativas de los alumnos y contiene la respuesta educativa para cada uno de ellos a este nivel de desarrollo. Contiene el Proyecto Curricular de Etapa, que debe

ajustarse plenamente a las finalidades educativas y

responder a la contextualización al entorno y a las necesidades e intereses formativos de padres y alumnos, las características generales del alumnado, las características del profesorado y la posibilidad de recursos personales y económicos.

También contiene el Proyecto Curricular de Ciclo.

La Programación de Aula, que:

supone la adecuación a las características de los grupos y de los alumnos concretos, sus momento evolutivo, estilos cognitivos, dificultades de aprendizaje,

constituye en sí misma la adaptación curricular al aula, mediante estrategias que hacen posible adaptar el currículo a las necesidades educativas de los alumnos;

recoge un conjunto de unidades didácticas en las que se desarrollarán los objetivos generales de etapa y áreas concretados para el ciclo y sus contenidos, a través de las correspondientes actividades de enseñanza–aprendizaje.

Además, se pueden adaptar otras medidas dirigidas de modo individual, son las **Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas** para los a.c.n.e.e. que suponen la realización de modificaciones de uno o más elementos del currículo y/o decisiones en torno a los elementos de acceso.

Adaptaciones Curriculares Individualizadas. Grados de significación.

Las A.C.I. se realizan desde los distintos niveles de concreción (PCC para el centro, PGA para el aula y ACI para un individuo).

Se entiende como **Adaptación Curricular Individualizada** como un conjunto de modificaciones realizadas en uno o varios de los componentes básicos del currículo y/o en los elementos de acceso al mismo para un alumno concreto, teniendo como referente los objetivos generales de etapa del Proyecto Curricular de Centro, concretados por cada ciclo, pudiendo ser, incluso, objetivos de un ciclo anterior si lo aconsejan las características del alumno.

Pueden tener distintos grados de significación:

Poco significativas:

Son aquellas modificaciones en los elementos de acceso al currículo que permitirán al alumno desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa, (generalmente para alumnos con problemas motóricos o sensoriales) tales como:

organización de los recursos humanos

distribución de espacios

disposición del aula

equipamiento y recursos didácticos

programas de mediación o métodos de comunicación alternativa.

Carácter

Afectan a los elementos de currículo tales como la metodología, el tipo de actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación

No afectan a los objetivos educativos, que siguen siendo los mismos que tenga el grupo;

el alumno será atendido en su contexto habitual, por sus mismos profesores, con la colaboración, en su caso, de otros profesionales del centro (profesores especialistas, de apoyo, orientador,) o de la zona (Equipos de Apoyo Externo)

Responsabilidad

El tutor en Educación Infantil y Primaria y el equipo Educativo en Educación Secundaria.

Se realizarán las adaptaciones sin necesidad de trámites que superen el ámbito del centro.

Más significativas

Serán aquellas que afectan a los elementos básicos del Proyecto Curricular de Etapa o Ciclo: objetivos, metodología, contenidos y evaluación.

Carácter

Se apartan significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo.

Están dirigidas a a.c.n.e.e.

Responsabilidad

El diseño y desarrollo recae sobre el profesor tutor y el resto de profesionales que trabaja por el a.c.n.e.e.

Temporalización

Tendrán una temporalización mínima de un ciclo educativo (dos cursos) de la etapa en la que está escolarizado el alumno, por ser un periodo mínimo suficiente para valorar los resultados de las modificaciones que se realicen.

Si se produce una modificación en cuanto al ciclo, es necesaria una nueva aprobación.

Adaptaciones Curriculares Significativas

Evaluación

La evaluación de los alumnos con ACIS se realizará en función de los criterios de evaluación establecidos en las adaptaciones.

La información sobre los alumnos conseguida a través de la evaluación, así como sus Expedientes Académicos recibirán trato de confidencialidad

Concluido cada ciclo, el tutor, el profesorado implicado, el Orientador en ESO y las familias tomarán las decisiones sobre la promoción del alumno y la conveniencia o no de una nueva adaptación curricular.

Participación de los padres

Las familias de los alumnos o sus tutores legales recibirán información adecuada de la ACI.

Podrán realizar las sugerencias que estimen oportunas.

En caso de desacuerdo, podrán reclamar ante el director del centro y, en caso de que persiste, ante el Servicio de Inspección, que resolverá.

Medios y recursos

Cuando el centro precise recursos materiales o la intervención de algún especialista para desarrollar las ACIS, seguirá el siguiente procedimiento para su solicitud:

delimitar y concretar en el documento de las ACIS los recursos humanos y materiales disponibles y no disponibles en el centro y propuesta de optimización en la zona educativa;

La propuesta será presentada por el director del centro, acompañada de los informes pertinentes, al Servicio de Inspección Educativa de la zona;

El Servicio de Inspección educativa, en el ámbito de la zona y en función de los recursos disponibles, adoptará las medidas oportunas tendentes a satisfacer o revisar la propuesta.

Procedimiento

Cuando el alumno no pueda seguir la programación de aula, el tutor considerará la conveniencia de realizar una ACIS a partir de la evaluación inicial, que recoge los datos sobre la situación general del alumno que ha aportado todo el profesorado que ha intervenido con el alumno.

Recopila toda la información el jefe de estudios, que celebrará una reunión con los tutores así como con los profesores y otros profesionales que hayan participado en la evaluación inicial. Decidirá sobre

pertinencia o no de la Adaptación

Decisión sobre los elementos del currículo y/o acceso que han de ser adaptados.

Asesorado por los profesores especialistas del centro y el Equipo de Apoyo, el tutor, con el resto de profesores que vayan a intervenir y a los que hayan participado en la evaluación inicial, diseñará la ACIS con estos elementos:

Datos personales y escolares del alumno

Informe y valoración de su competencia curricular

Determinación del currículo adaptado (objetivos, selección y/o inclusión de contenidos, metodología, criterios de evaluación, actividades educativas)

Sistema de seguimiento de las Adaptación Curricular y retroalimentación

Concreción de recursos humanos y materiales.

El documento elaborado será enviado al Servicio de Inspección de zona, que informará favorablemente o desfavorablemente y realizará las aportaciones y consideraciones oportunas y que deberán ser incorporadas al documento definitivo.

Toda la documentación elaborada se incluirá en el Expediente Académico Personal del Alumno.

Fases.

Detección de las necesidades Educativas que requieren adaptación

Recopilación de la información existente sobre situaciones ya conocidas

Delimitación de nuevos casos que hayan surgido o ingresado en el centro

AGENTES: profesores tutores

2 Evaluación inicial o diagnóstica

Situación general del alumno

Desarrollo personal y social, datos médicos, psicomotricidad, lenguaje, hábitos y adaptación social, desarrollo cognitivo y emocional

Situación familiar

Historia escolar y de atención especializada

AGENTES: Profesores tutores

Situación del alumno respecto al PCC

Nivel de competencia curricular

¿En qué nivel curricular está situado el alumno?

Aspectos metodológicos del currículum:

¿Cómo aprende el alumno?

¿Qué le motiva?

¿Cómo se le enseña?

Clima de la clase:

Forma de trabajo

Incidencia en la presencia del alumno

Relaciones de grupo y del alumno

AGENTES

Profesores tutores

Profesores especialistas

Equipos de Orientación Educativa

Coordinador del Departamento de Orientación

3 Análisis de datos (Toma de decisiones)

Reflexión sobre los datos recogidos

Decidir si procede o no ACI

Decidir los elementos que deben modificarse

Especificación del nivel a que afectan: centro/ ciclo/ aula.

AGENTES

Tutor

Profesores especialistas

Profesores de apoyo

Orientador.

4 Desarrollo curricular de la ACI

Definición de objetivos de área

Secuenciación de contenidos

Tipos de actividades

Metodología

Horario y distribución del tiempo

Criterios de Evaluación

AGENTES:

Tutor

Profesores especialistas

Profesores de apoyo

Orientador

5 Desarrollo Curricular

Momentos, horarios y profesores responsables de su desarrollo

Evaluación continua y formativa

AGENTES

Tutor

Profesores especialistas

Profesores de apoyo

Orientador

6 Valoración de la ACI y resultados.

Verificación del conjunto de fases y desarrollo

Situación final del alumno

Dificultades detectadas

Estrategias eficaces

AGENTES:

Profesores tutores

Equipo de orientación y apoyo

Jefe de Estudios

Departamento de Orientación.

DEL PE a la ACI

OPTATIVIDAD

Es un segundo nivel de Atención a la Diversidad, para la ESO, que pretende que la educación se adapte más al alumno y que responda a sus intereses y necesidades.

Pasos

Se realiza siguiendo unos pasos que son:

1 **Solicitud**, propuesta por el claustro antes del 15 de febrero del curso anterior y enviada a la Dirección Provincial acompañada de:

Currículum

Departamento y Profesorado responsables

Horario.

2 **Planificación** de curso menos idioma que es de etapa. Permite decidir optativas a propuesta del centro pero hay otras de oferta obligada (2ª lengua, cultura clásica, Iniciación Profesional) . Es requisito un mínimo de 10 alumnos

3 **Evaluación** y realización del Documento de Evaluación (PCC) (O.M. de 12 de XI de 92 sobre evaluación en la ESO)

OPCIONALIDAD

Es una variante más comprometida que la optatividad porque permite optar en 4º de ESO por:

Dos troncales(Existen cuatro: naturaleza, Plástica, Tecnología y Música)

Matemáticas A/B

Precisa de un buen asesoramiento porque puede condicionar los futuros estudios de Bachillerato.

LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Constituyen una medida más, no la primera ni la más importante, de atención a la diversidad del alumnado a lo largo de la enseñanza obligatoria, de acuerdo con un **concepto de currículo** como instrumento abierto y flexible, que permite su adaptación a las condiciones de un centro, de un grupo o de un alumno.

Para aquellos alumnos que van mal en 3º y 4º de la ESO y se supone que pueden sacar el título de Graduado en Educación Secundaria. Se busca el afianzamiento en las áreas instrumentales básicas (contenidos lingüísticos y matemáticos) y se sustituyen algunas áreas del currículum por otras ofrecidas en la optatividad.

Deben basarse en la hipótesis de que es la única salida razonable para aquellos alumnos que desean obtener la titulación correspondiente a la etapa y pueden acceder a ella a través del currículo ordinario.

Es, pues, el nivel de "Atención a la Diversidad" de carácter más **excepcional**, que consiste en adaptar globalmente el currículum de la ESO para que los alumnos con NEE de 16 años o más alcancen los objetivos de Etapa y el Graduado en ESO.

Se sustenta en un **Programa Base de Diversificación**.

Los PDC consisten en una reorganización global del currículo de la etapa para facilitar el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos generales de etapa.

Finalidad

Tienen la finalidad de facilitar al mayor número de alumnos la obtención de la titulación básica posibilitando que el alumno desarrolle las capacidades propias de la etapa mediante una **metodología** y unos **contenidos adaptados** a sus características y necesidades.

Alumnos a los que se dirige

A aquellos con dificultades generalizadas de aprendizaje, que no hayan podido superar los objetivos en ciclos o cursos anteriores. Es decir, aquellos que habiendo cursado 3º de ESO presenten dificultades de aprendizaje en la mayoría de las áreas.

Con riesgo evidente, a criterio de los profesores y departamento de Orientación de no superar los objetivos de etapa a través del currículo establecido.

Mayores de 16 años y menores de 18 años.

Escolarizados en el mismo centro el curso anterior (o excepcionalmente si se incorporan por primera vez al segundo ciclo y cumple los otros requisitos).

Oídos previamente ellos y sus padres, previa evaluación psicopedagógica.

Ateniéndose a lo dispuesto en la legislación vigente, que dispone:

La decisión de que un alumno permanezca un año más en un ciclo o en un curso podrá adoptarse una vez al fin del primer ciclo o de alguno de los cursos del 2º ciclo.

Quien haya permanecido un año más en el ciclo o curso continuará, aunque no haya logrado los objetivos, promocionando de ciclo o curso con las oportunas medidas de adaptaciones curriculares o diversificación curricular.

Excepcionalmente, el equipo de profesores asesorado por el Departamento de Orientación, oído el alumno y con la opción de los padres, podrá adoptar la decisión de permanecer una segunda vez al final de un ciclo o curso distinto, si se estima que el alumno puede lograr el título de Graduado en Educación Secundaria.

Enseñanzas

En el Programa de Diversificación Curricular se tienen que incluir:

Tres o Cuatro áreas del Currículo común del 2º ciclo (3º y 4º), las más ajustadas a las necesidades y características de los alumnos, con sus adaptaciones curriculares.

Las **áreas específicas** que determina el centro con un total de 12 horas semanales. Las áreas específicas se organizarán en torno a dos ámbitos: el lingüístico social (Lengua castellana y literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia) y Científico – tecnológico (matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología)

Dos horas semanales de **tutoría**

Materias optativas hasta completar 30 horas lectivas semanales, que pueden ser de la oferta ordinaria o específicas diseñadas al efecto.

La configuración del Programa de Diversificación de cada alumno debe responder de manera global a los

Objetivos Generales de Etapa y sus contenidos en equilibrio con ellos.

Programa Base de Diversificación

Los centros tienen que elaborar dos programas base de diversificación para disponer de un marco general que permita realizar los programas individualizados.

Forman parte del Proyecto Curricular de Centro como medida específica de atención a la diversidad.

Serán **elaborados por** el profesorado que imparta el área específica de carácter integrador y el coordinador del Departamento de Orientación coordinados por el Jefe de estudios.

Han de ser **aprobados por** el Servicio de Inspección

Su **seguimiento y evaluación**, dentro del proceso de evaluación del PC de Etapa.

Elementos que han de incluir los programas.

Estos programas, en el contexto de las medidas específicas de atención a la diversidad, habrán de incluir los siguientes elementos:

Principios Pedagógicos, metodológicos y de organización en los que se basan.

Criterios y procedimientos de acceso y selección de alumnos que concreten las condiciones establecidas por la normativa, en especial las que se refieren a la evaluación sociopsicopedagógica y de competencia curricular.

Currículo (concreción de objetivos, contenidos y criterios de evaluación correspondientes) y **horario** semanal de las áreas específicas.

Determinación de las **áreas optativas**, tanto si corresponden a la oferta general del segundo ciclo de la etapa como si son específicas de los Programas de Diversificación

Criterios para agrupamiento de alumnos, organización de espacios, horarios y recursos materiales.

Criterios y procedimientos para evaluación del alumno (título, certificado, consejo orientador) y revisión de esos programas base (Memoria del DO).

Los Programas – Base de Diversificación serán elaborados por los Departamentos Didácticos y de Orientación, coordinados por el Jefe de Estudios.

Programa Individual de Diversificación

Es la concreción de la diversificación para cada alumno.

Debe responder a los objetivos generales de etapa (Secundaria)

Pasos en la elaboración de los Programas Individuales de Diversificación Curricular.

El Equipo de profesores del alumno elaborará un informe, firmado por el tutor, para el Jefe de Estudios con la propuesta razonada. Indicará el grado de capacitación del alumno en las áreas del currículo común, de acuerdo con la última evaluación del curso (Competencia Curricular en cada área). Incluirá propuesta sobre posible

Programa de Diversificación Curricular.

Informe del Departamento de Orientación que incluirá la evaluación psicopedagógica del alumno y las líneas generales del Programa de Diversificación.

Reunión presidida por el Jefe de Estudios, con asistencia del tutor del alumno y el coordinador del Departamento de Orientación, para tomar la decisión de incorporar o no al alumno al PDC.

Se determinará el programa concreto de Diversificación especificando:

La duración prevista: uno o dos años.

Las áreas del currículo básico que se han de cursar

Las áreas específicas de carácter integrador adaptadas a las necesidades y

las materias optativas más recomendables.

Corresponde al Departamento de Orientación indicar el Programa de Diversificación que mejor se adapte a las características del alumno, a partir del Programa Base correspondiente.

Será **tutor** del alumno el profesor tutor del grupo en el que éste recibe las enseñanzas correspondientes a las áreas comunes del currículo; tendrá la responsabilidad de coordinar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y la orientación y estará asistido por el coordinador del Departamento de Orientación.

Evaluación de los alumnos

Carácter: Continua, individualizada e integradora.

Referente: Los objetivos generales de etapa son el referente.

Teniendo en cuenta los criterios establecidos para cada área o materia en el programa de base de diversificación, de acuerdo con las adaptaciones para cada alumnos.

Agentes: Realizada por el conjunto de profesores de cada alumno, coordinados por el tutor. Decisiones colegiadas.

Expresión: se expresará mediante la escala de calificaciones: Sobresaliente (Sb), Notable (Nt), Bien (Bi), Suficiente (Sf) e Insuficiente (In)

Cuando el proceso de los alumnos no responde a los objetivos previstos, se adoptan medidas especiales.

Los resultados se recogerán en:

el **Libro de Escolaridad de la enseñanza Básica**, en el que constará:

La acreditación de los años cursados y las calificaciones obtenidas, acompañadas de una orientación académica y profesional.

Los resultados de las áreas del currículo básico y de las materias optativas.

Al finalizar la ESO se certificará la finalización de la escolaridad obligatoria expresando la obtención, en su

caso, del título de Graduado en Educación Secundaria.

Las **Actas de Evaluación** correspondientes al grupo de procedencia y en la de 4º de ESO se hará constar, en su caso la propuesta de expedición del título de Graduado en Educación Secundaria.

El Expediente académico, en el que se consignarán los resultados de la evaluación de las áreas del currículo básico y de las materias optativas.

Titulación de Graduado en Educación Secundaria cuando el alumno alcanza globalmente y por evaluación integradora de todos los ámbitos, áreas y materias cursadas, las capacidades establecidas en los objetivos generales de etapa.

Evaluación de los Programas.

Dentro del proceso de evaluación y revisión del Proyecto Curricular de Etapa serán sometidos a seguimiento y evaluación el desarrollo de los Programas de Diversificación y los mismos Programas Base; para ello, el Departamento de Orientación, los tutores y los profesores del ámbito científico–tecnológico y sociolingüístico elaborarán una memoria que incluirá:

el informe sobre el progreso de los alumnos

la valoración de los Programas Base de Diversificación y, en su caso, propuesta de modificación.

Normativa

LOGSE

RD 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (art. 13)

R.D. 1345/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO para el ámbito del MEC (art. 18)

R.D. 929/93, de 18 de junio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de E.S. (art. 97 y 99)

O.M. de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en ESO.

Resolución de 28 de mayo de 1993, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la ESO durante el periodo de implantación anticipada de esta etapa.

PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Son programas dirigidos generalmente a alumnos con necesidades educativas especiales, y tratan de facilitar su desarrollo personal (autoestima, motivación, habilidades sociales, autocontrol,), académico (conocimientos básicos) y profesional (técnicas de trabajo y Orientación Profesional)

Se concretan en **diferentes áreas de actuación** como son:

Áreas de formación Básica: matemáticas, lenguaje y conocimiento del medio.

Áreas de Formación Específica: talleres de Informática, encuadernación, electricidad.

Áreas de formación y orientación laboral: Horizon, Helios, Empleo Protegido,

Actividades complementarias: Habilidades Sociales, Autonomía,

Tutoría: Ajuste emocional, estrategias de aprendizaje,

Alumnos a los que se dirige

Alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO.

Jóvenes menores de 20 años y mayores de 16 (que al menos los cumplan en el año natural de iniciación del programa), que:

no hayan alcanzado los objetivos de la ESO ni posean titulación de FP o que

no estén escolarizados y no posean título de graduado escolar, o que, teniéndolo no posean título de FP de primer grado.

estén escolarizados en el 2º ciclo de ESO y que, habiendo accedido a un programa de diversificación curricular, no estén, a juicio del equipo educativo, en condiciones de alcanzar los objetivos de etapa, o que no les haya sido posible acceder a un programa de Diversificación Curricular y estén en grave riesgo de abandono escolar.

Finalidad

Proporcionar a estos alumnos una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas y, especialmente, en la Formación Profesional de Grado Medio.

Objetivos que han de tener

Ampliar la formación de los alumnos en orden a la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica, con el objetivo de permitir su incorporación a la vida activa, y, en su caso, proseguir los estudios, especialmente en la Formación específica de grado medio.

Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas personales;

Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural.

Modalidades

Los Programas de Garantía Social se desarrollan en dos modalidades:

En centros educativos que impartan Educación Secundaria, Educación de Adultos y en específicos de Educación Especial previa autorización para facilitar la formación necesaria para la continuación de estudios y, especialmente Formación Profesional de Grado Medio.

En colaboración con otras administraciones o con entidades sin fines de lucro para facilitar la inserción laboral de los jóvenes, combinando formación y empleo.

Duración

Será variable en función del momento y niveles de acceso y de las expectativas de los alumnos; en todo caso, estará comprendida entre 6 meses y dos cursos académicos y podrá ampliarse un curso académico más para alumnos con necesidades educativas especiales.

Agrupación de alumnos

Se realizará en grupos de 15 a 20 alumnos. Serán como máximo 15 si se integran, hasta un máximo de 3, alumnos con necesidades educativas especiales.

Se podrá implantar programas destinados específicamente a alumnos con necesidades educativas especiales en grupos de un máximo de 12 alumnos.

Tendrán un **horario** entre 25 y 30 horas lectivas semanales.

Contenidos y Organización

La **Programación General** formará parte del Plan Anual del Centro, incluirá el horario de dedicación del profesorado y la organización de espacios y dotaciones utilizados y las programaciones didácticas de las áreas y actividades. Se remitirá a la Delegación o Dirección Provincial para su aprobación y será supervisada por el Servicio de Inspección Educativa.

Área de Formación y Orientación Laboral

Finalidad: familiarizar al alumno con el marco legal de condiciones de trabajo y de relaciones laborales del ámbito profesional de que se trate y dotarle de orientación para la búsqueda de puesto de trabajo y autoempleo.

Será impartida por un profesor técnico de FP o, en su caso, por un experto del área de empleo correspondiente.

Entre 1 y 3 horas semanales.

Actividades Complementarias.

Finalidad: mantener actividades deportivas y culturales y favorecer la adquisición de hábitos positivos de disfrute del ocio.

Serán impartidas por un maestro o maestra.

Entre 1 y 3 horas semanales

Tutoría

Es un elemento inherente a la actividad educativa y tiene como

Finalidad: facilitar el desarrollo personal y, especialmente, en relación con la autoestima y la motivación, la integración e implicación social y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol.

Será impartida por un maestro o maestra.

Entre 1 y 2 horas semanales

Área de Formación Básica

Finalidad: adquisición y afianzamiento de conocimientos generales y capacidades básicas seleccionadas con los objetivos y contenidos de la enseñanza obligatoria para conseguir la inserción social o continuar estudios, especialmente de FP de grado medio, mediante prueba de acceso.

Los contenidos y la metodología deben adaptarse a las condiciones y expectativas de cada alumno.

Será impartida por un maestro o maestra

Entre 8 y 10 horas semanales.

Área de Iniciación Profesional Específica

Finalidad: preparar a los alumnos para la incorporación a la vida activa en trabajos que no requieran el título de técnico de FP de grado medio.

Comprenderá las actividades prácticas y conocimientos necesarios para adquirir las capacidades correspondientes.

Será impartida por un profesor técnico de FP o, en su caso, por un experto del área de empleo correspondiente.

Entre 12 y 15 horas semanales

Evaluación de los alumnos

Será continua, individualizada e integradora.

Tendrá como referencia los objetivos establecidos por el equipo educativo en las programaciones didácticas de las áreas, así como el grado de madurez alcanzado en relación con los objetivos de los programas de garantía social.

Se reflejará en un certificado acompañado de una orientación sobre el grado de logro de las capacidades profesionales del alumno, confidencial y no preceptiva, que incluya el número total de horas cursadas y las calificaciones obtenidas en:

Área de Formación Básica

Área de Formación y Orientación Laboral

Módulos de áreas de iniciación profesional específica

Las dos últimas podrán ser tenidas en cuenta para convalidación de aquellos módulos de los ciclos de grado medio que se determinen.

Todas las calificaciones podrán ser tenidas en cuenta en la evaluación de la prueba de acceso a los ciclos formativos de FP de grado medio.

Las calificaciones se expresarán con la escala

SB – Sobresaliente

Nt: Notable

Bi: Bien

Sf: Suficiente

In: Insuficiente

Evaluación de los programas

Se realizará al finalizar cada uno de ellos con la elaboración de una memoria, que incluya:

Informe del progreso de los alumnos que han seguido el programa

Valoración general del programa y propuestas para su optimización.

Será remitida a la Delegación o Dirección Provincial de Educación.

Legislación

Artículos 63.1 y 23. 2 de la LOGSE

MODELO BASE ORGANIZATIVO (organización del centro)

Recoge el conjunto de medidas que tienen que desarrollar los centros para poner en marcha su marco curricular adaptado: organización y recursos personales y espacio-temporales.

Se concreta en torno al tratamiento de

Refuerzos

Apoyos a las necesidades educativas especiales

Agrupamientos específicos

Refuerzos

Atienden dificultades puntuales relacionadas con los conocimientos previos y se organizan utilizando

– Más tiempo (Mayor análisis de las tareas incluyendo otras actividades)

Atención específica (Apoyos dentro del aula)

Apoyos a las necesidades educativas especiales

Son para alumnos con adaptaciones muy significativas cuyo currículum lo adapta el DO enfocándolo hacia objetivos de socialización y autonomía.

Agrupamientos específicos

Son desdobles espacio–temporales que se hacen para alumnos con un retraso académico generalizado y combinan la atención en el aula ordinaria (65% del tiempo semanal) y específica (35% restante, dividido en áreas de lengua y matemáticas (7h/s) y sociales y naturales (4h/s)). Se realiza durante un tiempo, p.e. un trimestre, no todo el curso.

Parten de una evaluación exhaustiva del alumno que se realiza durante el primer mes del curso, excepto para los alumnos con ACI que ya van desde al principio al grupo específico.

Se concreta en una propuesta curricular que dispone de 11 horas lectivas semanales.

La no promoción

Se puede realizar una vez por etapa, pero conlleva exigencias de tipo compensador.

Origina diferentes posibilidades organizativas, como son

Repetir con nuevo grupo: tienen como inconveniente que el alumno pierde el grupo de referencia.

Repetir áreas básicas: permite repetir sólo áreas con objetivos no alcanzados, completando el resto del horario de dos formas: con optativas, con áreas del nuevo curso.

Dividir el ciclo en tres cursos. Permite cursar cada año menos áreas o cursarlas 1º con grupo específico, 2º con grupo ordinario.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EUROPA

Seamus HEGARTY

Reino Unido, 1997

Hacer un informe sobre la educación especial en Europa es todo un desafío. Europa no es una entidad homogénea; se compone de unos 50 estados, con un número aún mayor de lenguas y agrupaciones regionales. Esta diversidad se refleja en los sistemas educativos europeos y sería ingenuo esperar prácticas y filosofías de la educación comunes a todos ellos. En la Unión Europea, por ejemplo, no cabe la posibilidad de armonización de los sistemas educativos nacionales. Por otra parte Europa forma parte de una comunidad de naciones más extensa la educación europea tiene que ser vista a la luz de los desarrollos educativos en otros países. Esto es particularmente cierto en el ámbito de la educación especial, donde las ideas y las experiencias norteamericanas– han sido ampliamente influyentes, aunque de forma muy diversa.

Esta diversidad significa que la provisión de servicios de educación especial en Europa es compleja y no fácilmente resumible. Sin embargo, es una situación dinámica que en algunos países está dando lugar a gran cantidad de cambios.

El objetivo de este artículo es **examinar cierto número de puntos clave a nivel europeo, identificar tendencias y divisar posibles direcciones futuras**.

Primera Tendencia: Ejes

Cualquier esfuerzo para comprender el estado actual de la educación

especial en Europa debe tener en cuenta dos desarrollos centrales: por un lado, los cambios en el **panorama conceptual** de la educación especial; por otro, la aparición de **movimientos nacionales de reforma**

educativa y su capacidad de enmarcar y dominar los debates educativos . De la misma manera que un eje es esencial para unir las ruedas entre estos dos conceptos son básicos en cualquier informe sobre educación especial en los países desarrollados y, ciertamente, estudios más amplios (Hegarty 1988, 1995) realizados para la UNESCO. sobre la situación de la educación especial demuestra cómo estas mismas fuerzas tienden a moldear los progresos en todo el mundo.

Conceptos

El mundo conceptual de la educación especial ha cambiado de manera espectacular a lo largo de los últimos 30 años. Esto ha sucedido de forma desigual según los países e incluso dentro de los mismos, de manera que coexisten diferentes conceptos e ideologías. Esta es una de las razones por las que los debates sobre educación especial pueden ser tan vivos. Por lo tanto un solo mapa no puede reflejar de manera justa este panorama dinámico. Lo que sí es posible es centrar la atención en los **puntos clave** de este panorama que están presentes en todos los mapas y, más específicamente, en aquellas características que tienen que ver con nuestra comprensión de las razones por cuales los niños tienen dificultades para aprender en escuela y las acciones tomadas como resultado de esta comprensión.

Al principio el concepto clave era el de **déficit**. La educación especial se preocupaba por los niños con al algún tipo de déficit que debían ser educados de una manera determinada y en un marco determinado. Evidentemente, en algunos sitios el déficit era tan grave que no podían ser educados, y términos como "no educable", o "retrasados mentales adiestrables" se usaron con frecuencia. Las aspiraciones educativas de quienes podían llegar a ser educados eran generalmente limitadas y esta educación tal y como se les ofrecía, tendía a caer fuera del marco curricular en el que otros niños eran educados.

Esta etapa de la educación especial se caracterizó por un intenso uso de las categorías de déficit – ceguera, visión parcial, subnormalidad educativa, dificultades en la lectura, epilepsia, autismo etc. Los países diferían mucho en las categorías que usaban, el significado y la trascendencia operacional que les atribuían, la manera en como ordenaron la gama de déficits y, en efecto, el número de categorías consideradas necesarias. A pesar de que muchas categorías reflejaban enfoques médicos o pseudo-médicos de los niños que eran diferentes de la norma, éstas se mantuvieron centradas en la administración y práctica de la educación especial durante años, tal y como se reflejaba en la valoración y el diagnóstico, la organización de clases y escuelas especiales y la programación educativa.

Este amplio uso de las categorías contribuyó a legitimar la distinción entre los discapacitados y los no-discapacitados. Es posible que en el caso de los alumnos límite (borderline) el diagnostico fuese difícil y por lo tanto se hubiesen cometido errores, pero el sistema estaba basado en una distinción clara y cualitativa entre los deficientes y aquellos que no lo eran. La idea de discapacidad fue objeto de críticas, de diferentes maneras en distintos lugares, a lo largo de un extenso periodo de tiempo que abarca desde cuarenta años atrás hasta el presente. Las **críticas** se alimentaban en parte de la preocupación por la discriminación y la negación de los derechos, la reticencia a endosar etiquetas fáciles a las personas y la consternación por el despiadado carácter negativo del lenguaje sobre discapacidad. No obstante, las críticas se presentan de forma más significativa en dos consideraciones principales:

Las categorías de déficit tienen poca o ninguna relevancia educativa.

Las dificultades de aprendizaje (o de comportamiento) no pueden ser atribuidas sólo a factores internos del niño, y en muchos casos están asociadas principalmente a factores externos.

La primera consideración hace referencia a que, a pesar de que la educación especial se ha organizado durante años en términos de categorías de déficit, estas categorías tienen poca relevancia en el planteamiento y ejecución en la provisión de servicios educativos. Alumnos con déficits similares pueden tener necesidades educativas muy diferentes, de manera que saber en qué categoría encaja un alumno puede no ser de mucha

utilidad real en la enseñanza. Así, por ejemplo, alumnos categorizados como deficientes auditivos varían mucho en el grado de audición, hábito que poseen, el alcance hasta el que han aprendido a usarlo y su estilo de comunicación, pero también varían, tanto como pueda hacerlo los alumnos que oyen, en su disposición para aprender, inteligencia, hábitos de trabajo, factores de personalidad, entorno familiar y todos los demás factores que afectan a su respuesta frente a las oportunidades educativas.

Evidentemente, hay algunas informaciones específicas sobre déficits que son importantes, sobre todo cuando hacen referencia a la comunicación o movilidad de los alumnos. Conceptualmente, sin embargo, se trata de informaciones relativamente simples y la necesidad de transmitir las no justifica la existencia de la superestructura de un sistema de educación especial.

La segunda consideración tiene que ver con las razones por las cuales algunos niños suspenden o tienen dificultades para aprender en la escuela. Es evidente que hay tantas razones como niños existen, es, en suma, demasiado fácil olvidar que los niños son individuos y el historial de crecimiento educativo es único en cada uno de ellos. Este gran número de motivos puede ser agrupado en tres grandes grupos: factores individuales asociados al tipo de deficiencia, factores ambientales relativos al contexto en el que ciertos desarrollo del alumno han de tener lugar y, finalmente, factores relacionados con la escuela.

Los dos primeros grupos son relativamente conocidos y existe un consenso general en que afectan al aprendizaje de los niños. La implicación de la escuela en la creación de dificultades educativas es más controvertida pero, de hecho es relativamente fácil de demostrar. Las escuelas definen las actividades y los niveles con los que se marca el logro de los alumnos. También establecen las cotas del fracaso. La bibliografía sobre la efectividad de la escuela proporciona aquí un amplio contexto. Numerosos estudios han confirmado la creencia intuitiva de que las escuelas sí con diferentes y que los alumnos reciben mejor educación en unas escuelas que en otras. De la misma manera, los alumnos reciben una peor educación en algunas escuelas que en otras, donde aprenden menos y están condenados a tener mayores dificultades de aprendizaje.

Como resultado de todo ello, ha habido un alejamiento de las inmutables concepciones de déficit centradas en el niño, de acuerdo con las cuales era éste quien tenía unos defectos característicos que requerían tomar medidas educativas especiales, y este alejamiento ha dado paso a un concepto más interactivo y orientado a **la provisión de servicios**. Este último sitúa las dificultades de aprendizaje del niño en la interacción entre factores innatos (hasta donde son conocidos), factores ambientales, como la pobreza e insuficientes estímulos, y factores relativos a la escuela como una enseñanza inapropiada o unas relaciones de grupo problemáticas. Desde esta perspectiva, el principal foco de atención es la escuela como institución de enseñanza/aprendizaje y los factores que inhiben o intensifican el aprendizaje individual del alumno.

Movimientos de reforma educativa.

El segundo eje de los estudios contemporáneos sobre educación especial es el tan extendido movimiento de reforma educativa. Este movimiento reformista tiene un importante impacto sobre la educación especial y proporciona un contexto crítico para su desarrollo. La complejidad de sus relaciones se destaca por el hecho que, en algunos países, la educación especial apenas ha alcanzado el calendario nacional de reformas, mientras que en otros países la educación espacial ha dejado de existir como entidad separada y ha sido absorbida como un aspecto particular de una provisión diferenciada en el seno de un sistema educativo común y sujeto a las habituales reformas educativas.

Los movimientos nacionales de reforma educativa están impulsados por distintas fuerzas e intereses:

la ampliación de las oportunidades educativas y el aumento de los logros,

la competitividad nacional,

la fuerza del mercado laboral,

la demanda de consumo,

el valor en base a consideraciones monetarias,

la preocupación por reducir la desventaja, y

la preocupación por la privación socioeconómica y por la aparición de nuevas clases bajas.

El puesto de la educación especial dentro del movimiento de reforma depende de la fuerza dominante que lo dirige. Si la competitividad económica es la preocupación principal en oposición a, por ejemplo, la extensión de las oportunidades educativas a todos, es probable que la educación especial tenga una prioridad relativamente baja.

La dominancia del movimiento general de reforma crea problemas para los intereses de la educación especial. Los elementos más importantes del currículo, la formación del profesorado y la política de recursos se establece desde una perspectiva distinta que puede muy bien no ser la más adecuada para la educación especial. Particularmente cuando las reformas se dirigen a favorecer la competitividad entre las escuelas y las exigencias del mercado, como en Gran Bretaña, los problemas relacionados con las necesidades especiales corren el riesgo de ser desplazados de la agenda de los asuntos pendiente de estudio. Incluso, cuando esto no sucede, la Educación Especial. debe conformarse con ser uno más de los muchos asuntos que reclaman ser atendidos en la agenda principal y tiene que tomar su sitio entre ellos.

Aparte del hecho que la perspectiva de la reforma es ineludible, ésta comporta en realidad algunos aspectos positivos para la Educación Especial.

Los **argumentos en favor de la Educación Especial** pueden tomar mayor fuerza, gracias a su carácter más realista si tienen en cuenta el modelo general de necesidades en las escuelas. Ésto requiere que la Educación Especial se justifique en términos de derechos individuales en lugar de ser presentada como un postulado o justificada a través de argumentos engañosos. Este pequeño pero sólido enfoque desplaza la Educación Especial del ámbito de la caridad y, además, establece conexiones con otros aspectos significativos y pendientes de solución como la pobreza, los factores derivados de una segunda lengua, las tecnologías de la información y la preparación para la vida adulta. Un beneficio adicional se deriva de la posibilidad de establecer vínculos más explícitos con el currículo y la formación del profesorado.

Estas dos amplias perspectivas – de cambios conceptuales y movimientos de reforma – proporcionan un contexto para examinar temas particulares relacionados con la Educación Especial en Europa. Cuatro de ellos han sido escogidos para ser examinados aquí: la legislación y su impacto en los cambios en Educación Especial, la integración, el papel relevante de la escuela especial y la investigación en Educación Especial.

Legislación

La relación entre legislación y reforma educativa es una relación compleja y evolutiva. Los cambios en el sistema educativo surgen de distintas fuentes, pero la educación en sí misma es un instrumento pesado y a menudo ineficaz. Sin embargo, tiene su papel y ha habido progresos significativos en el ámbito legislativo en cuyo marco son educados en Europa los estudiantes con discapacidades y dificultades de aprendizaje.

En primer lugar, hay una **tendencia a incorporar a los estudiantes con discapacidades en el marco legislativo general aplicado a todos los estudiantes**. La mayoría de países considera que las regulaciones que gobiernan la educación en general son aplicables también a los estudiantes con NEE. Así, mientras todavía existe una gran cantidad de países con legislaciones separadas, Dinamarca e Islandia no tienen una

legislación segregada para la educación especial y otros países se están moviendo en la misma dirección.

Otra manifestación de ello es la tendencia a eliminar o reducir disposiciones administrativas separadas. Históricamente, una gran parte de la educación especial era ofrecida fuera del Ministerio de educación, involucrando a los Ministerios de Sanidad o de Asuntos Sociales en particular. Ésto ha cambiado mucho y, en la actualidad, la mayoría de países administran la educación especial dentro del ministerio de educación, aunque en muchos casos a través de un área administrativa aparte. Sin embargo, todavía existen algunas excepciones. Los niños con dificultades profundas son habitualmente responsabilidad de los ministerios de sanidad. Asimismo, las terapias de lenguaje se organizan a menudo al amparo del Ministerio de Sanidad.

En segundo lugar, ha habido un **cambio en el uso de las categorías**, aunque no sea universal. Tradicionalmente, la educación especial se organizaba en términos de categorías de déficit, reflejando la orientación médica prevalente. Estas categorías proporcionaban un marco para la valoración y la provisión de servicios que se mantuvo incuestionado durante años. Sin embargo, a partir de los años 70 surgieron reacciones contra dichas categorías: eran difíciles de definir de manera coherente y tenían una orientación demasiado médica; ofrecían una relevancia limitada respecto a la educación y tendía a distorsionar el modelo de la provisión de servicios. Como consecuencia de ello, tales categorías o bien han sido abandonadas formalmente, como en el Reino Unido o en la mayoría de los países escandinavos, o bien se les ha otorgado un limitado papel administrativo, como en España.

Un tercer aspecto del progreso legislativo es la **valoración**. Este punto es crucialmente importante ya que determina la elegibilidad para los servicios de educación especial, y la forma en que se lleva a cabo afecta tanto a la naturaleza como a la eficacia de cualquier servicio recibido y en cómo estos servicios son percibidos. El avance de la legislación ha consistido en hacer más explícitas la identificación y valoración y en determinar más claramente las responsabilidades y los derechos de los distintos participantes. Es habitual que en los reglamentos se especifiquen las posibles alternativas en términos de decisiones sobre el tipo de escolarización que debe recomendarse, qué tipo de programa educativo debe seguirse y qué tipo de soporte será necesario. En general, la documentación debe ser más explícita y estar a disposición de todos los interesados, incluidos los padres. El derecho de los padres a ser informados y consultados es cada vez más evidente y es habitual que se les expongan con detalle los derechos en relación con el acceso a la información, su participación en el proceso de toma de decisiones y los eventuales procedimientos de reclamación.

Integración

La integración ha sido una cuestión clave en la Educación Especial durante los últimos 25 años. La creciente conciencia de que muchos niños y jóvenes estaban en las escuelas especiales cuando no debían y el descubrimiento de que las escuelas ordinarias podían satisfacer en realidad un mayor abanico de necesidades del alumnado dieron un fuerte ímpetu al movimiento de integración. Recibió apoyo de varios movimientos nacionales e incluso internacionales:

en Italia fue la antipsiquiatría y la desinstitucionalización;

en Escandinavia la fuerza motriz fue la normalización, para ser conceptualizada de nuevo y con posterioridad en Norteamérica como valorización del rol social;

el énfasis británico en las N.E.E. subrayó la naturaleza interactiva de las dificultades de aprendizaje, llevando al concepto de educación inclusiva; y

en Estados Unidos tuvo una gran aceptación el concepto de entorno menos restrictivo.

Aparte de un decreciente número de países que siguió concediendo un papel importante a las escuelas especiales, se empezó a dar por sentado que el puesto de educación apropiado para los alumnos con N.E.E.

sólo debían usarse como último recurso. La retórica en favor de la integración fue reforzada por la legislación y la política nacional: los estudios realizados por la UNESCO mostraron que tres cuartas partes de los países habían iniciado alguna política en favor de la integración.

Estudio de la OCDE sobre integración

Evidentemente, en la práctica existe un gran diferencia entre toda esta retórica y lo que sucede en la realidad.

Un elevado número de niños continúan siendo educados separadamente

En la mayoría de países, un elevado número de niños continúan siendo educados separadamente, bien en escuelas especiales o en clases separadas en escuelas ordinarias. En este caso, son ilustrativos algunos datos de estudios de la OCDE (1995) sobre integración. Estos datos aportan información sobre el uso que los países hacen de las escuelas de educación especial; aunque se trata de una medida no refinada e indirecta de la integración es la más simple a nuestro alcance para observar las variaciones entre los distintos países. Estos datos muestran un intervalo en el porcentaje de niños en escuelas especiales de menos del 1 % (Dinamarca, Noruega, España) hasta casi el 4% (Alemania, Holanda).

Análisis de bibliografía: tema clave

Un elemento más del anterior estudio de la OCDE fue un análisis de la bibliografía sobre integración. Existe una bibliografía muy extendida sobre integración así como numerosos estudios. Una característica única del análisis de la OCDE es su alcance global: se realizó a partir de estudios del mundo entero y fue dirigido por expertos de cinco países distintos. El estudio se publicó como un número monográfico del *European Journal of Special Needs Education*.

En una visión de conjunto, Hegarty (93) identificó tres temas clave entre la complejidad de datos y hallazgos presentados:

La eficacia relativa a la provisión de servicios de carácter integrado y segregado.

Las características de los programas de integración efectiva y

los factores actitudinales relacionados con la integración.

El citado estudio ofrece un moderado apoyo a la integración. Los numerosos estudios comparativos relacionados con el logro académico y el desarrollo social no aportan un apoyo consistente ni a la provisión de servicios integrada ni segregada.

Dada una presunción en favor de la integración, la ausencia de una distinción clara en el equilibrio de lo ventajoso apoya, por lo tanto, a la integración. Hay muchas características que convierten la integración en algo efectivo; las señaladas como más consistentes por las investigaciones hacen referencia a la individualización de la instrucción y a la provisión de apoyos adecuados en el seno del aula. Las distintas posturas se manifiestan ampliamente en los debates sobre integración a causa del presumible impacto sobre las experiencias educativas de los alumnos; lo que sorprende, pues, es la relativa escasez de información y de resultados consistentes procedentes de investigaciones sobre estas experiencias.

Escuelas especiales

Las escuelas especiales tienen una **historia particular**, que varía de un país a otro, aunque se pueden distinguir algunas pautas generales en su desarrollo.

En un principio, evidentemente, no existían escuelas especiales – ni tan siquiera escuelas en número suficiente para el conjunto de la población.

Después, se creó un pequeño número de escuelas, generalmente a cargo de la Iglesia, o de asociaciones voluntarias, primero para invidentes y más tarde para persona con otras minusvalías sensoriales o físicas. A ellas siguieron instituciones para discapacitados mentales, que ofrecían cuidado, un poco de formación profesional y un poco de educación.

El presente siglo vio crecer un significativo número de escuelas especiales, surgidas principalmente por la incapacidad de la escuela ordinaria de atender a ciertos alumnos cuando se extendió la escolarización obligatoria a nivel mundial y la edad de abandonar la escuela se fue incrementando progresivamente.

El resultado de todo ello es una situación en la que la educación especial es, en la mayoría de países, un subsistema substancial del sistema nacional educativo. Las escuelas especiales en estos países representan una importante inversión en personal y expertos, en materiales curriculares, en instalaciones y equipamientos. De hecho, muchas escuelas especiales se han convertido en centros de especialización y de recursos técnicos, poseyendo toda aquellas cosas de las que la escuela ordinaria carece y que tienen que ver con los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Otra vertiente de la historia de la Educación Especial fue la reacción en contra de la segregación que tuvo lugar durante los años 60 y 70. Dicha reacción se originó a partir de la confluencia de diversos factores de tipo ideológico, político, social y empírico, con el resultado de que progresivamente se cuestionó la existencia de los centros de Educación Especial. Concebida en un principio como la solución a un problema, se ha convertido ahora en una fuente de dificultades por derecho propio.

Como consecuencia, qué hacer con la escuela especial es un asunto de interés político en muchos países. Más frecuentemente, este interés político se ha centrado en la necesidad de cerrar escuelas especiales y en cómo lograrlo cuando están involucrados intereses complejos y globales. Indudablemente, hay necesidad de cerrar algunas escuelas especiales, lo cual ha sucedido a gran escala en Italia y en algunos países escandinavos, pero esto dista mucho de ser una respuesta definitiva a la situación creada.

Es probable que la polarización asociada al cierre de escuelas especiales haya ahogado el debate y distraído la atención de la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza de la educación especial. Tal y como se ha comentado anteriormente, las escuelas especiales surgieron en un primer momento por las insuficiencias de las escuelas ordinarias, y las mejores de ellas han fomentado un entorno de conocimientos que la escuelas ordinarias no pueden llegar a igualar. Ésto sugiere una forma distinta de contemplar el desafío planteado por las escuelas especiales. En lugar de preguntarse cómo cerrarlas – aunque ésto pueda ser necesario en determinadas ocasiones –, debe centrarse la atención en cómo evitar desperdiciar los expertos y recursos que las escuelas especiales han acumulado y, en términos más positivos, en cómo las escuelas ordinarias pueden sacar provecho de ellas en la tarea de proporcionar una educación de elevada calidad a alumnos con NEE.

Con toda probabilidad, las respuestas deben encontrarse en el surgimiento de nuevos tipos de escuelas especiales u otras **instituciones en las que exista una concentración de expertos**. Al respecto, cabe apuntar alguna experiencia de relieve:

En Suecia, por ejemplo, los centros nacionales de recursos han sido una característica importante de la provisión de servicios en el campo de la Educación Especial y actualmente existe una propuesta para desarrollar centros de ámbito nórdico, con el fin de compartir experiencias y sacar provecho de los expertos en todos los países escandinavos.

En Holanda, se han formado claustros conjuntos de profesorado de escuelas ordinarias y especiales, y en breve plazo pueden tener respaldo legal, hecho que los reforzaría y les proporcionaría recursos específicos

para su desarrollo.

En Reino Unido, los lazos entre escuelas especiales y ordinarias están bien establecidos y, en algunas zonas, las escuelas tienen acceso a una financiación específica con el fin de posibilitarles convertirse en un centro de recursos para las escuelas ordinarias de su área de influencia. Estos lazos suponen romper barreras entre escuelas, con todas las implicaciones para los modos de trabajo, las líneas de responsabilidad y todo lo que ello implica. Con ello se oponen a las experiencias institucionales y a la tradición de muchos países.

Las escuelas han tendido a ser entidades autónomas y la idea de compartir programas, alumnos y responsabilidades con colegas de otras escuelas representa casi una innovación. Sobre este asunto existe un estudio inglés dirigido por Lunt et al (1994) en la Universidad de Londres. Se examinaron los claustros de profesores de las escuelas primarias y secundarias en los que existía un esfuerzo explícito por conocer las N.E.E. mediante la colaboración interescolar. Las formas de colaboración halladas fueron diversas: compartir equipamientos y otros recursos. Vincular las propuestas curriculares, establecer un enfoque común (a través de las escuelas) para tratar los problemas de conducta, fusionar la dedicación de los profesores, y vincular la actuación de buena parte del personal. Cuando estos claustros trabajaron correctamente, se consiguió crear economías de escala y se redujo la duplicidad de esfuerzos, tal y como se podía esperar, pero también se obtuvo una provisión de servicios mejor y más consistente para los a.c.n.e.e.

Si examinamos las experiencias surgidas y analizamos el reto planteado por los a.c.n.e.e. al sistema educativo, podremos concebir, en el futuro, un tipo de escuela especial muy diferente. Podría muy bien ser una institución multipropósito. Hegarty (94) especuló sobre las posibles funciones. De este modo, la escuela especial del futuro podría:

ser una fuente de información en todos los ámbitos relacionados con las N.E.E.

dirigir las valoraciones, particularmente en los casos difíciles.

proporcionar consejo, consultoría y apoyo.

dedicarse al desarrollo de currículos y materiales

evaluar el material informático, el equipamiento y los materiales.

dirigir investigaciones y proyectos experimentales.

contribuir al desarrollo profesional.

ser un recurso para los padres.

proporcionar asesoramiento y consejo profesional a los estudiantes mayores.

Esta lista de funciones nos lleva más allá de la noción habitual de escuela, ya sea especial o de cualquier tipo. Comporta elementos de diferentes entidades existentes tales como un servicio de asesoramiento, un centro de recursos, una biblioteca y servicio de información, un proyecto piloto, un centro de formación y un servicio de asesoramiento profesional. No obstante, el resultado neto sería la creación de una fuente de recursos para la Educación Especial en un área en concreto. Semejante institución debería tener una responsabilidad a tiempo completo, o casi completo, sobre un pequeño número de alumnos pero – y ésto sería su principal motivo de ser – también tendría responsabilidad sobre una amplia gama de temas relacionados con la provisión de servicios en el ámbito de la Educación Especial en su propia comunidad.

La investigación en educación especial

Hegarty (91) propuso un programa de investigación para la Educación Especial. que surgía de **dos amplios objetivos**:

alcanzar una menor comprensión de la provisión de servicios en el ámbito de la educación especial e
identificar vías eficientes de realización de cambios necesarios.

De entrada, fue preciso realizar algunas aclaraciones conceptuales. Después, se priorizaron las propuestas relacionadas con la comprensión y la facilitación de cambios en la clase, en la escuela y en el nivel de sistema. Finalmente, se valoró un cierto número de estudios de amplio alcance.

La mayor parte de este programa todavía puede considerarse vigente, aunque ciertos puntos han debido ser reconceptualizados de forma distinta a la luz de los desarrollos habidos desde 1991 y otros se han convertido en más significativos. Se destacan **cuatro áreas que todavía requieren un importante empuje en investigación**:

enseñanza y aprendizaje,

efectividad y mejora escolar aplicadas a la provisión de servicios en el ámbito de la educación especial,

evolución de la escolarización especial y

asignación de recursos.

El objetivo central de la escuela es el aprendizaje, y esto es tan cierto para los a.c.n.e.e. como para los demás. Aunque se ha trabajado bastante en este campo, todavía queda mucho por hacer. **Tres áreas de investigación** son las que se destacan:

la necesidad de ampliación y perfeccionamiento de las teorías de aprendizaje existentes para hacerlas aplicables a individuos en diferentes estados de desarrollo y con diferentes tipos de discapacidad,

el desarrollo de las teorías instruccionales para que tengan en cuenta las variables de la clase y

el estudio detallado del escenario práctico del aula.

Las grandes líneas de investigación sobre efectividad y mejora escolar han ignorado, por lo general, a los a.c.n.e.e. y a la provisión de servicios que éstos requieren. Mientras que el conjunto de reformas escolares surgidas en el seno de la educación especial han conducido a algunas investigaciones útiles, lo que ahora se requiere es que los estudios sobre a.c.n.e.e. formen parte integrante del movimiento de reforma escolar y que las investigaciones llevadas a término para estudiarla y promoverla incluyan los estudios sobre NEE

Es probable que las escuelas especiales continúen siendo un rasgo significativo en el mapa de servicios para la educación especial todavía durante un tiempo, pero sus papeles pueden cambiar en respuesta a los desarrollos conceptuales, legislativos y políticos. Ello puede significar nuevas relaciones con escuelas ordinarias, servicios de apoyo y autoridades locales. La investigación es necesaria no solamente para monitorizar estos cambios y evaluar su impacto, sino también para desarrollar nuevos modelos de apoyo especializado que no necesariamente estén basados en instituciones previamente existentes.

La distribución de recursos continua siendo uno de los mayores retos en la provisión de servicios en el ámbito de la educación especial. Cabe destacar, en este sentido, dos amplias cuestiones: el establecimiento del nivel y tipo de investigación adicional requerida por los alumnos y la canalización de los recursos suplementarios hacia las escuelas de manera efectiva. Cuánto se debería gastar por alumno es un cálculo complejo – y

variable – dependiendo del modelo de dificultades de aprendizaje, de los servicios disponibles, de las restricciones presupuestarias globales, etc. Una vez acordada la cantidad de inversión adicional, queda la cuestión de cómo distribuirla. La forma en que se otorgan los recursos en las escuelas ordinarias en función de los a.c.n.e.e. es un determinante importante de cómo son aplicados estos recursos. Ello condiciona la cantidad de apoyo individualizado que reciben los alumnos, si éstos participan en actividades curriculares integradas y hasta qué punto las escuelas promueven un aprendizaje efectivo para todos los alumnos. Se están llevando a cabo muchas experiencias en este ámbito, alimentadas en parte por los cambios en las decisiones que afectan a la financiación de los servicios educativos y, en parte, por las legítimas incertidumbres profesionales. La investigación tendrá un rol importante en lo que respecta a aclarar las principales características de los distintos enfoques en uso e identificar su impacto en la práctica.

Otro desafío tiene la relación con el marco de trabajo teórico propio de la investigación en educación especial. Las investigaciones hasta la fecha se han basado en un cierto número de enfoques teóricos relacionados con diversas disciplinas – medicina, psicología, sociología, y han usado métodos que van desde experiencias positivistas hasta estudios de caso etnográficos. Estos enfoques ocupan distintos espacios, aunque en algunos casos no sean los esperados, en el campo de la investigación. De este modo, el tan criticado paradigma médico todavía tiene una gran influencia, tal y como lo evidencia la voluminosa bibliografía sobre trastornos de atención deficitaria e investigación psicomédica sobre dificultades de aprendizaje específicas. Por contra, las aproximaciones sociológicas, a pesar de su popularidad, continúan produciendo una escasa cantidad de datos, hasta el punto de que en cierta ocasión, un autor llegó a preguntarse si existía una sociología de la educación especial.

Dada la existencia de distintas aproximaciones, se hace necesario responder al reto de unir las de manera coherente. Un marco de trabajo teórico e integrado sería una opción deseable a largo plazo, si es que verdaderamente llega algún día a ser posible, pero entre tanto, es conveniente un acercamiento entre los distintos enfoques teóricos. Si cada línea de investigación contribuye a la comprensión de las dificultades de los individuos y facilita su aprendizaje de una u otra manera, es nuestro deber entrelazar las tendencias y asegurar que el conjunto de los trabajos de investigación sea algo más que la suma de sus partes. Dada la multiplicidad de enfoques y, en su caso, la naturaleza conflictiva de los presupuestos que los sostienen, ésta no será una tarea fácil pero debe ser llevada a cabo si quienes se dedican a la investigación en educación especial quieren sacar el máximo provecho de ella.

ANEXO: EL DEPARTAMENTO DE orientación escolar

El Departamento de Orientación.

Está integrado por:

Un Profesor de Psicopedagogía

Un profesor del ámbito sociolingüístico

Un profesor del ámbito científico técnico

Un profesor del ámbito práctico ("iniciación a la vida profesional")

Pueden estar:

Un PT

Un AL

Un profesor de FOL (Formación y Orientación Laboral) (sólo en los ciclos formativos).

Funciones específicas

Profesor de Psicopedagogía:

Coordinar la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional y contribuir a su desarrollo

Colaborar con los tutores en el consejo Orientador de todos los alumnos al finalizar la ESO o los Programas de Garantía Social

Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje.

Participar en la planificación y desarrollo de las adaptaciones curriculares de alumnos con NEE y programas de Diversificación

Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de diversificación curricular y asesorar en los programas de Garantía Social.

Asesorar a la CCP en los PC, proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención a la diversidad

Coordinar la evaluación psicopedagógica de los alumnos que lo precisen y realizar el informe.

Profesor de apoyo de ámbitos (SL o CT)

Colaborar en la planificación y desarrollo de las materias de iniciación profesional (Profesor Técnico del área Práctica)

Colaborar en el Consejo Orientador de los alumnos que han atendido directamente

Asesorar y participar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje.

Participar en la planificación, desarrollo y aplicación de las adaptaciones curriculares colaborando con los maestros de PT y AL

Participar en la elaboración de los programas de diversificación curricular en colaboración con los departamentos y Juntas de Profesores

Participar en los departamentos en la programación y realización de actividades de apoyo.

Maestro en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL)

Colaborar en el Consejo Orientador de alumnos con n.e.e. o que presenten problemas de aprendizaje.

Colaborar en la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje.

Elaborar con los departamentos criterios y procedimientos para las adaptaciones curriculares de alumnos con N.E.E. o dificultades de aprendizaje.

Colaborar con los equipos educativos en los Programas de Garantía Social.

Realizar actividades educativas de apoyo para alumnos con N.E.E., problemas de aprendizaje o que sigan programas de compensación educativa.

Profesores de Formación y Orientación Laboral (FOL)

Colaborar en la realización de actividades de información y orientación profesional

Coordinar y realizar las actividades de orientación dirigidas a los alumnos de Ciclos Formativos de FP

Colaborar en el Consejo Orientador al finalizar la ESO o los programas de Garantía Social.

TAREAS	Prof. Psicopedagogía	Prof. Ámbito Sociolingüístico	Prof. Ámbito Científico–Técnico	Prof. Ámbito Práctico
Elaborar, de acuerdo con las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica, las propuestas de organización educativa, psicopedagógica, profesional y del Plan de Acción Tutorial, devolviéndolas a las Comisión de Coordinación Pedagógica para su aprobación e incorporación a los proyectos de etapa.				
Coordinar la Orientación educativa a todos los niveles.				
Contribuir al desarrollo del Plan de Orientación Académica y profesional y del Plan de Acción tutorial.				
Elaborar la propuesta de criterios para realizar las adaptaciones curriculares para elevarla a la Comisión de Coordinación Pedagógica y para que aquellos sean conocidos como válidos.				
Colaborar con los profesores del Centro de detección y prevención de problemas en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares.				
Realizar la evaluación psicopedagógica.				
Participar de lleno en la elaboración del consejo orientador.				
Asumir docencia con los grupos que corresponda.				
Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica en aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.				
Coordinar la orientación laboral y profesional con otras instituciones que sean competentes en este sentido.				
Participar en la prevención ,detección y valoración de problemas de aprendizaje, en la planificación y desarrollo de				

Adaptaciones Curriculares en colaboración con los Departamentos Didácticos.
Participar en la elaboración de los Programas Base de Diversificación Curricular y en la Docencia y Tutoría de los mismos.
Impartir docencia, al menos a un grupo de alumnos de área o materias asignadas al Departamento Didáctico de su especialidad.