

UNIVERSIDAD DE SEVILLA



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

Curso 2016-2017

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO:

Necesidades Educativas Especiales: Estudio comparativo
entre el sistema educativo Español e Inglés.

Presentado por: **Ana García Lázaro**

Tutelado por: **Isabel García Gómez**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS.....	4
3. METODOLOGÍA.....	5
4. MARCO TEÓRICO.....	6
4.1.Aproximación histórica.....	6
4.2.Concepto NEAE.....	7
4.3.Concepto NEE.....	8
4.4.Principios de actuación.....	9
5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESPAÑA.....	11
5.1.Identificación y valoración de necesidades.....	11
5.2.Respuesta educativa.....	14
5.3.Recursos específicos.....	18
5.3.1. Recursos materiales.....	19
5.3.2. Recursos humanos.....	20
5.4.Participación de las familias.....	22
6. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN INGLATERRA.....	23
6.1.Identificación y valoración de necesidades.....	23
6.2.Respuesta educativa.....	25
6.3.Recursos específicos.....	30
6.3.1. Recursos materiales.....	30
6.3.2. Recursos humanos.....	31
6.4.Participación de las familias.....	32
7. COMPARATIVA.....	33
8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	37
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

Resumen

El presente Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG), busca conocer las medidas organizativas que tienen lugar en un centro educativo con alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE).

A través de un estudio comparativo, se analizan distintas variables llevadas a cabo en España e Inglaterra. Su finalidad es conocer las semejanzas y disimilitudes con respecto a la Atención a la Diversidad, estableciendo relaciones que ayuden a entender lo importante que resulta nutrirse y comprender otras experiencias educativas. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica, así como el estudio de dos centros en concreto, que ayudan a materializar la información. Por último, se presenta una síntesis comparativa así como las conclusiones a las que se ha llegado, teniendo en cuenta que el fin último de ambos sistemas educativos, y a su vez de este trabajo, es mejorar la calidad de la educación de aquellos alumnos con necesidades especiales.

Palabras clave

Análisis comparativo, Centro de enseñanza, Educación Especial, España, Inglaterra.

Summary

The following Final Degree Project (from now on TFG) focuses on knowing the school's organization measures that are necessary for attending students with Special Educational Needs (from now on SEN).

Through a comparative analysis, multiple variables carried out in Spain and England are analysed. Its aim is knowing the similarities and differences in terms of attention to diversity, establishing relations that help to understand how important is to enrich and understand different educational realities. To do so, a bibliography revision has been done, as well as an analysis of to concrete schools which helps to make this information provided a reality. Finally, a comparative syntesis wil be shown, as well as the concusions of this project bearing in mind that the final goal of both educational systems, and of this project, is to improve educational quality in those students who present specific needs.

Key words

Comparative analysis, Educational institution, England, Spain, Special education.

En este trabajo se utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas, colectivos o cargos citados en género masculino, por economía del lenguaje, deben entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.

1. INTRODUCCIÓN

La Real Academia de la lengua Española define la enseñanza como: “ejemplo, acción o suceso que sirve de experiencia, enseñando o advirtiendo cómo se debe obrar en casos análogos”. Esta definición indica que, se debe preparar al alumnado para el futuro, otorgándoles las herramientas necesarias para convivir en una sociedad del siglo XXI, que va evolucionando y desarrollándose de manera vertiginosa.

Para que ésto sea viable, resulta necesario ser consciente de la importancia de educar a alumnos capaces de solventar problemas y coexistir con personas de otra índole, religión, cultura o pensamiento político. El fin de la educación no es hacer al hombre rudo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir, sino prepararlo para vivir bueno y útil en él (José Martí, s.f; citado en Arana y Batista, 1999).

Asimismo, se entiende la importancia de la educación en una sociedad cambiante, donde lo más importante es preparar a futuros ciudadanos, no sólo en materias instrumentales tales como lengua o matemáticas, sino también en una educación cívica. La educación en valores se presenta como una oportunidad para promover desde la base una sociedad libre, justa y empática. A pesar de que, a lo largo de la historia, la educación en valores no ha tenido mucho peso, actualmente y debido a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (en adelante LOGSE), se otorga una mayor importancia a los contenidos actitudinales o a su vez, los temas transversales.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, se debe hacer referencia al tipo de alumnado al que se va a impartir clase. Según datos ofrecidos por la Fundación Odismet (OMCE) quien toma como referencia los estudios elaborados por el Ministerio de Educación de España, el porcentaje de alumnado con NEE derivadas de una discapacidad matriculado en enseñanzas de régimen general durante el curso académico 2014/2015 es del 2,19%. Concretamente, de 8.101.473 alumnos matriculados, 173.797 escolares tiene alguna NEE derivada de una discapacidad. Teniendo en cuenta estos datos, es evidente la importancia y conveniencia de ofrecer una educación de calidad a estos alumnos que pueden requerir una atención especializada.

Prosiguiendo con el análisis de este estudio, se indica que un 72,25% de los alumnos con NEE estudian en centros sostenidos con fondos públicos. Teniendo esto en cuenta, ¿qué tipo de educación se ofrece a este colectivo?, ¿es una educación de calidad?, ¿les prepara para el futuro? Aranda (2002) sugiere que la integración escolar

se ha definido como el proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades educativas especiales durante una parte o en la totalidad del tiempo. Donde aprenden ambos colectivos, y donde se crea una atmósfera de empatía y solidaridad hacia el que es diferente.

El interés por esta comparativa surge debido a las prácticas profesionales que he realizado en el sistema educativo de Reino Unido, así como en el sistema educativo Español. Gracias al desarrollo de prácticas externas en ambos centros escolares, he podido ser consciente del amplio abanico de posibilidades que se pueden ofrecer a los alumnos con NEE.

El presente trabajo es, por tanto, un análisis descriptivo de dos realidades muy diferentes en dos contextos totalmente distintos pero haciendo frente a casuísticas semejantes. A su vez, también se persigue valorar las semejanzas y disimilitudes a través de un análisis comparativo. Dado que lo que se pretende conseguir del análisis son nuevas aportaciones y futuras líneas de investigación, se procura no determinar qué sistema educativo se adapta mejor a las necesidades del colectivo que se estudia.

2. OBJETIVOS

Tal y como se ha descrito anteriormente, el objetivo general de este trabajo es conocer las distintas variables con respecto a la Atención a la Diversidad a través de dos experiencias prácticas llevadas a cabo en España e Inglaterra. Se describirán las carencias y necesidades encontradas, así como las fortalezas, recursos e instrumentos. Asimismo, puede suponer un beneficio a la hora de proponer posibles mejoras explorando nuevos enfoques. Esto último supone un valor práctico no sólo para la mejora de la calidad de vida de los niños con NEE, sino también para sus familias, profesores, compañeros y para toda la comunidad educativa.

Los **objetivos específicos** que se van a trabajar para cumplir los objetivos generales que se han descrito anteriormente son:

- Analizar las propuestas organizativas y funcionales que ofrece el sistema educativo español para una educación inclusiva y de calidad.

- Realizar un breve estudio sobre los servicios que se ofrecen en Reino Unido para una educación equitativa e igualitaria para todos.
- Describir las características principales que forman el conjunto de servicios, herramientas y recursos dedicados a la integración educativa en un centro concertado de Sevilla.
- Reconocer las actuaciones generales que se llevan a cabo para atender a los alumnos con NEE en un centro público de Liverpool, Inglaterra.
- Plantear distintos canales de mejora o posibles pautas atendiendo lo estudiado y teniendo en cuenta sistema educativo.

3. METODOLOGÍA

El trabajo de investigación que se va a llevar a cabo es fundamentalmente descriptivo y comparativo. Haciendo referencia a Tonon (2011), el método comparativo describe similitudes y disimilitudes, trabaja con el presente siendo su despliegue horizontal, compara objetos que pertenecen al mismo género, se basa en el criterio de homogeneidad y por ende, se diferencia de la mera comparación. Para su correcta realización se han elegido casos que presentan variables similares para que puedan ser consideradas como constantes, estableciendo de esta manera, unos mínimos comunes, así como aquellas que sean apropiadas e interesantes de ser comparadas.

Se procederá a un estudio comparativo de dos centros ordinarios concretos sobre su organización y funcionamiento en relación a los alumnos con NEE. Estos centros se encuentran situados en Sevilla, España y Liverpool, Inglaterra. Se tomará como objeto de estudio las políticas pedagógicas que rigen cada país, así como la política interna del centro. Para ello, se realizará una revisión de los documentos del centro y las anotaciones recogidas durante los tres meses de prácticas en cada uno de ellos.

Es evidente que no se realiza una investigación experimental, ya que no se manipulan las variables, sino que el objeto de investigación se observa tal y como ocurre (González, 2015). A su vez, también se atiende a la búsqueda de diversas fuentes bibliográficas que pretenden apoyar el método de estudio.

Hernández, Fernández y Baptista (1991, p.189) reflexionan sobre la investigación no experimental e indican que: “es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente

las variables...Lo que hacemos... es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”.

De igual modo se puede afirmar que, se va a utilizar una metodología cualitativa. Sandín y Esteban (2003), la entiende como una actividad sistemática que está orientada a la comprensión de los fenómenos educativos y sociales, en este caso analizando diferentes aspectos de dos sistemas educativos. Por su parte, Quecedo y Castaño (2003) indican que los estudios cualitativos persiguen revelar asociaciones entre fenómenos a través de hechos observados en distintos contextos.

Finalmente, se pretende exponer una posible transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, que ayuden a la toma de decisiones y al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Aproximación histórica

La necesidad de proporcionar una educación de calidad que pueda atender a la totalidad de los alumnos, sea cual sea su necesidad, es una tarea que preocupa a multitud de docentes, pedagogos y demás profesionales de la educación a lo largo de la historia. Sin embargo, las carencias propias de cada sociedad, tales como las deficiencias económicas, humanas o funcionales, han supuesto que el camino hacia una educación inclusiva sea a veces más lento de lo esperado. Se necesita observar los cambios y progresos que han tenido lugar en la historia de la educación, para coger impulso y abrir nuevas perspectivas.

Durante el transcurso de este camino se han puesto las bases de la calidad educativa de hoy. Sánchez y Torres (2002), hacen un recorrido sobre la incorporación del alumnado con discapacidad al sistema educativo y afirman que, se comenzó por el infanticidio, pasando por los centros de beneficencia de la Edad Media. Asimismo, Molina (2002) sostiene que los sujetos eran tratados como enfermos o pecadores, atribuyendo el problema a una maldición divina o a un hechizo de brujería. Más tarde, se ponen en marcha los primeros centros especiales para acoger a estas personas, a pesar de que el trato que se les daba a los niños era, en muchos casos, de discriminación y anulación del sujeto (Puigdemívol, 1986).

En el siglo XVIII se empiezan a fundar escuelas específicas, como la dirigida a sordomudos en Francia (Vergara, 2002). Estas pequeñas escuelas, en la mayoría de los casos de carácter privado, no tienen una repercusión a nivel general en la sociedad, siendo experiencias aisladas. Para que estas prácticas se extendiesen a los procesos generales de educación, tuvo que darse un cambio de paradigma. Al respecto Puigdellivol (1986), sugiere que para el uso del término educación especial era necesario que la pedagogía rompiera, en primer lugar, con la idea del niño como futuro adulto modélico. Así pues, se empieza a concebir la idea de que cada niño, en su especificidad, debe ser educado, teniendo en cuenta sus necesidades educativas y observando a la educación con un carácter formativo y no simplemente asistencial.

Dadas las condiciones que anteceden, y realizando un salto temporal debido a la gran cantidad de progresos que van surgiendo, es necesario resaltar que en la segunda mitad del siglo XX se produce un cambio en cuanto a la atención teórica y práctica de las personas con discapacidad. Parra (2010) señala que uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial fue el Informe Warnock en 1978, que reafirmó el concepto de normalización. Este término no se centra en convertir a una persona con NEE en “normal”, sino a aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades. De esta manera, se favorece su desarrollo y, por ende, su calidad de vida. Igualmente, comienzan a popularizarse las técnicas para evaluar la inteligencia, en un intento de clasificar o categorizar las distintas dificultades, surgiendo los términos de edad mental o cociente intelectual.

Tal y como indica Ainscow (2012), la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión y se considera un proceso que no tiene fin. A lo largo de este breve recorrido, se observa cómo la idea de educar y ofrecer un apoyo a los niños con NEE va evolucionando gracias a pequeños avances que nos llevan hasta el día de hoy, donde muchos profesionales siguen en su propósito de mejorar la educación a estos niños, o lo que es más importante colaborar en pro de su felicidad.

4.2. Concepto NEAE

Atendiendo al capítulo I, artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (en adelante LOE), se contempla cómo la atención a la diversidad es un derecho que debe

abarcar a todos y cada uno de los alumnos, sea cual sea su condición o etapa educativa. Con ello, se establece que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) englobe a aquellos alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, alumnos con altas capacidades, alumnos con incorporación tardía en el sistema educativo, alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja, así como los alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

4.3 Concepto NEE

Es importante que se indague sobre el concepto de NEE, puesto que se va a proceder a analizar cómo se organiza un centro cuando presenta alumnos con estas características. Igualmente resulta fundamental que el profesorado se forme en estas realidades, siendo capaz de dar respuesta a las necesidades existentes.

Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder al currículo común que le corresponde acorde a su edad. Aranda (2002) indica al respecto que, el alumno necesita de unas condiciones adaptadas para compensar esas dificultades. Para ello cuenta con elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la previsión de recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece al resto de alumnado.

En el artículo 9 del actual Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, se cita la importancia de poner especial énfasis en atender la diversidad del alumnado. De igual manera, se afirma la importancia de ofrecer una educación individualizada, fundamentada en la prevención y, asegurando la puesta en práctica de los correspondiente mecanismos de refuerzo en cuanto sea detectada la dificultad.

Asimismo, en el artículo 10 del citado Real Decreto, se establece que las administraciones educativas son las encargadas de fomentar la calidad, equidad e inclusión de los alumnos con NEE, favoreciendo la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Para ello, se deberá proporcionar todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado reciba una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

En la actualidad se observa como el concepto de “diversidad” se amplía, y ya no se utiliza como sinónimo de discapacidad. De ahí que en la Ley Orgánica 8/2013 para la

mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE) se utilice el término de alumnado con NEAE.

4.4 Principios de actuación

Se denomina principios de actuación a aquellas medidas que se deben tomar a la hora de intervenir con alumnos que presentan NEE. Se catalogan en cuatro:

- Normalización.
- Individualización.
- Sectorización.
- Integración.

El primer término, la **normalización** hace referencia a la equidad de derechos y oportunidades que deben compartir todos los alumnos. Wolfensberger (1972; citado en Lemay, 1995) determina que la normalización se pone en práctica cuando se usan medios ordinarios, así como sea posible, para establecer comportamientos y características personales prácticamente iguales a lo que se considera como habitual. El objetivo de este principio es mejorar la calidad de vida de los alumnos con NEE y sentar las bases de una escuela inclusiva. Cabe agregar que no se pretende que este cambio hacia la inclusividad se desarrolle exclusivamente dentro de la escuela, sino que debe convertirse en un objetivo común de toda la sociedad.

Atendiendo a Mesibov (1990; citado en Nicasio, 1998), se encuentran algunas críticas al principio de normalización, como se ha indicado al inicio del discurso. Entre ellas cabe destacar la no validación del presupuesto de que la integración debe desarrollar actitudes positivas de los alumnos sin NEE hacia los alumnos con NEE. Contrariamente a lo expresado por Mesibov (1976; citado en Nicasio, 1998) afirma que el principio de normalización no es normalizar a las personas con NEE, sino que consiste en introducir pautas y condiciones lo más parecidas a las consideradas habituales en la sociedad.

García (1988; citado en Colmenero, 2015, p.9) define el concepto de normalización afirmando que:

”Normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Normalizar es aceptar a la persona deficiente, tal

como es, con sus características diferenciales, y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, y vivir una vida lo más normal posible”.

El segundo principio de actuación para la integración de las personas con NEE, hace referencia a la **individualización**. Consiste en que cada alumno, sea cual sea su condición, reciba la educación que precise en cada momento de su evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este principio toma una especial importancia a la hora de determinar el currículo. Como afirma la UNESCO (2009, p.8) “la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educando”. Asimismo, en relación al principio de individualización, se destaca la necesidad de crear un conjunto de políticas que ofrezca un amplio repertorio de estrategias pedagógicas diversas y complementarias que atienda a la especificidad de cada alumno, personalizando para ello la oferta educativa. Adicionalmente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el artículo 79 sobre los principios de normalización e inclusión indica que: “la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.”

El tercer principio hace referencia a la **sectorización** que consiste en acercar los recursos necesarios para el desarrollo del sujeto a su entorno. Es decir, que no sea la persona la que se tenga que desplazar para poder recibir una atención, ya sea sanitaria o educativa. Atendiendo al artículo 21 de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), se indica que el Estado se comprometerá a intensificar la creación, dotación y puesta en funcionamiento de los servicios y recursos necesarios para el desarrollo de personas que necesiten un apoyo complementario.

El cuarto y último principio de actuación es el de **integración**. Autores como Bank Mikkelsen (2004; citado en Parra, 2010) determinan que la normalización es el objetivo a conseguir y la integración el método de trabajo para lograrlo. Asimismo, no se considera parte de la integración el intento de homogeneizar o erradicar al educando del entorno social, sino más bien desarrollar redes de apoyo. Ante este último principio de actuación, cabe agregar los matices que diferencian los términos integración e inclusión. Se considera importante el estudio de estos términos puesto que abren horizonte y permiten construir la idea de NEE, así como el concepto de inclusión y la necesidad de extrapolarlo a toda la comunidad educativa, y por ende, al conjunto de la sociedad.

El término inclusión se ha desarrollado a lo largo de los años 90 a partir del concepto de integración. El objetivo de esta permuta, es cambiar el sentido de “integrar” o “aceptar” a los niños con NEE. Arnáiz (2003) explica que, el término inclusión, hace referencia a que todos los niños y niñas están incluidos no sólo en colegio o en la comunidad educativa, sino en todos los aspectos sociales. Se pretende que el término integración sea abandonado, puesto que se descarta la idea de que el alumno encaje en el sistema educativo, siendo el sistema quien debe dar respuesta a todos los alumnos sea cual sea su condición.

La inclusión implica por tanto cambios en la filosofía, el currículo y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Tales cambios no sólo afectan a los estudiantes con NEE y en situación de discapacidad, sino que van más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial (Arnaiz, 1996).

5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESPAÑA

5.1. Identificación y valoración de necesidades

En España, la LOMCE indica que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas del aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades. Igualmente indica que concierne a la Administración pública proveer los recursos pertinentes para que estos alumnos puedan alcanzar el máximo posible de sus capacidades y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para el resto del alumnado. Con ello, se pretende que el fin último de la educación no sea que el alumno en cuestión logre los mismos resultados que sus compañeros, sino que pueda desarrollarse en plenitud.

En Andalucía, la normativa vigente que lo regula es el Decreto 53/2007, de 20 de febrero, y la Orden de 24 de febrero de 2007 por el que se establecen los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios. Al respecto, las Instrucciones de 22 de junio de 2015 de la Dirección General de Participación y Equidad, afirman que:

“En ningún caso la existencia de indicios de NEAE implica una identificación o confirmación diagnóstica, aunque sí justifica la puesta en marcha de las medidas adecuadas. Las necesidades educativas del alumnado pueden ser detectadas en cualquier momento de la escolarización. No obstante, la forma de proceder en el

proceso de detección será diferente en función del momento clave en el que éstas se detecten”.

Es necesario conocer que el proceso de identificación y valoración de las necesidades comienza con la valoración del pediatra del centro de salud, donde se realiza un diagnóstico exhaustivo y donde se dan las primeras pautas y recomendaciones. Desde el centro sanitario se deriva a la familia a los Equipos Provinciales de Atención Temprana (EPAT), quienes a su vez, redirigen al niño a la Consultora de Atención Temprana (CAT) para poder dar respuesta lo antes posible a las necesidades que presente. Se debe ser consciente de la ardua pero necesaria tarea que realizan los profesionales para aconsejar y guiar a las familias lo mejor posible, aunque es un proceso complicado y, en ocasiones, lento.

En cuanto al proceso de escolarización, si el alumno se encuentra en el primer ciclo de Educación Infantil, el CAT justifica la existencia o no de un trastorno del desarrollo y acredita a dicho alumno para que asista a tratamiento en el Centro de Atención Infantil Temprana de referencia, sostenido con fondos públicos. Cuando el alumno va a iniciar el segundo ciclo de Educación Infantil, deberá marcar la casilla de necesidades educativas especiales en la solicitud de escolarización del centro. Desde ahí el Equipo de Orientación Educativa (EOE) se pone en contacto con la familia para analizar la situación y valorar los aspectos biológicos, socio-comunicativos y del desarrollo motor.

Si el alumno está escolarizado en el centro y presenta indicios de necesidades especiales, se pone en marcha el proceso tras la detección. En primer lugar, se reúne el equipo docente para informar y tomar las medidas pertinentes. A continuación, se produce una reunión entre el tutor del alumno y la familia y se procede a aplicar las medidas generales de atención a la diversidad. Si tras el transcurso de tres meses las medidas no son suficientes, se podrá realizar la evaluación psicopedagógica para determinar la propuesta de atención educativa. Esta evaluación, se realizará de manera coordinada por el tutor y bajo el asesoramiento de los servicios de orientación educativa, realizándose de manera personalizada con el fin de diseñar una respuesta adecuada a las necesidades del alumno.

Siguiendo el artículo 74 de la LOE, no modificada por la actual LOMCE, establece que la escolarización debe ajustarse a una serie de criterios, entre los que destaca que:

1. Todos los alumnos con NEE tendrán posibilidad de escolarización.
2. Dicha escolarización debe realizarse cuanto antes, asegurándose su continuidad.

3. Las decisiones que se lleven a cabo deben realizarse bajo el principio de normalización y siempre que sea posible en centros ordinarios, en alguna de las siguientes modalidades:
 - a. Grupo ordinario a tiempo completo.
 - b. Grupo ordinario con apoyo en periodos variables.
 - c. Centro ordinario con Aula Específica
 - d. Aula de educación especial.
4. La edad de inicio de escolarización de los niños con NEE, será la misma que para el resto de alumnos.
5. La familia participará en el proceso de escolarización.
6. Los alumnos con NEE podrán permanecer escolarizados un año más en cada etapa.

Al finalizar el curso se evaluarán los resultados a partir de los objetivos iniciales. Esta evaluación permitirá ofrecer una personalizada orientación educativa, así como una posible modificación del plan de actuación y la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, la mayor integración del alumnado con NEE.

✚ En concreto, en el **colegio hispalense**, foco de la investigación, se toman las siguientes medidas en cuanto a la identificación de las NEE. Atendiendo al marco legal que se ha nombrado anteriormente, normalmente el alumno llega al centro con los documentos pertinentes que acreditan que necesita apoyo educativo, dado que el centro no posee ninguna línea de Educación Infantil y es ahí cuando se suelen identificar las necesidades.

En cambio, si las necesidades son identificadas cuando el alumno ya se encuentra escolarizado, es el tutor el que se pone en contacto con el profesional en pedagogía terapéutica del centro y valoran la situación. A continuación, se informa al Equipo Docente y a las familias para poner en marcha la evaluación Psicopedagógica.

5.2. Respuesta educativa

En los centros educativos de España, las medidas de atención a la diversidad deben abordarse desde la planificación del proyecto educativo. Dentro de este proyecto educativo, el plan de atención a la diversidad para el alumnado con NEE debe recoger las principales medidas y modelo de organización del centro con respecto a este alumnado.

Tal y como se afirma en Pedagogía Terapéutica (2015), en el proyecto educativo se definen los objetivos particulares que el centro propone alcanzar y abordará los siguientes elementos:

- Líneas generales de actuación pedagógica: se concretan en los objetivos de centro.
- Coordinación y concreción de los contenidos curriculares.
- Criterios para la secuenciación de contenidos por ciclos.
- Secuenciación de contenidos por ciclos.
- Criterios para la promoción del alumnado.
- Forma de atención a la diversidad del alumnado.
- Plan de orientación y acción tutorial.
- Plan de convivencia.
- Objetivos para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo.

Modalidad de escolarización

Los alumnos con NEE dispondrán de diversas opciones de escolarización según el tipo de aula que se disponga: aula ordinaria (AO), aula de apoyo a la integración (AAI) y aula específica (AE). Las modalidades de escolarización que se llevan a cabo en nuestro país quedan recogidas en el artículo 15 del Decreto 147/2002, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, estableciendo los siguientes tipos de escolarización:

- Escolarización en centro ordinario:

- Grupo ordinario a tiempo completo.
- Centro ordinario con aula específica.
- Grupo ordinario con asistencia a aula de apoyo en periodos variables.
- Escolarización en centros de educación especial.
- Escolarización combinada.
- Aulas hospitalarias.

La escolarización en **centros ordinarios** será siempre preferente, pudiéndose adaptar los programas a las necesidades educativas de cada alumno. La escolarización en otros centros será exclusivamente tenida en cuenta cuando las necesidades específicas del alumno no puedan ser atendidas en un centro ordinario.

Por otra parte, la modalidad de **grupo ordinario a tiempo completo**, abarca al grupo de alumnos que puede seguir el desarrollo normal del currículo con ayudas técnicas de acceso al currículo o con aplicación de medidas de adaptación curricular y/o refuerzo educativo (López y Guillén, 2008). Tal y como defiende Martín (2010), el grupo ordinario a tiempo completo es la modalidad de escolarización más adecuada.

De igual manera, existe la posibilidad de escolarización en **centros ordinarios con aula específica**, donde se pretende atender a los alumnos con NEE adaptando el currículo de forma significativa. El referente para inclinarse por una modalidad u otra de escolarización, será el conjunto de capacidades enunciadas en los objetivos de la enseñanza básica, incidiendo, especialmente, en:

- El conocimiento de sí mismos.
- La adquisición de la autonomía personal.
- El conocimiento y participación en el medio físico y social.
- El desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

González (2006) establece una serie de objetivos a tener en cuenta en el aula específica, entre ellos se encuentran la importancia de afianzar y desarrollar las capacidades físicas, afectivas, cognitivas, comunicativas y de inserción social del alumnado. Por otro lado, se pretende promover la autonomía personal e integración social, que permitan el correcto desarrollo de los alumnos con NEE en la sociedad.

El **grupo ordinario con asistencia al aula de apoyo en periodos variables** reúne al alumnado que requiere una atención personalizada específica, pero que puede

participar en las actividades de dicho grupo. Las actividades planificadas para el aula ordinaria deben contar con la planificación de medidas adaptadas para todo el alumnado (Chocomeli, Falcones y Sánchez, 2011).

Al hablar sobre la **escolarización en centros de educación especial** se hace referencia a aquellos alumnos que, según la evaluación psicopedagógica, necesitan adaptaciones curriculares de gran envergadura que posibiliten el desarrollo de las capacidades personales. Su objetivo no es solo apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sino asegurar la integración familiar y social del mismo.

La **escolarización combinada** es una modalidad donde parte de la escolarización tiene lugar en un centro ordinario y otra parte de la misma en un centro específico. Tal y como explica García (2006), lo más común es que se plantee una vez que el alumno está escolarizado en el Centro Específico. Sin embargo, en muchas ocasiones aunque de manera menos frecuente, puede plantearse desde el propio centro ordinario la necesidad de incluir al alumno en un centro específico.

Por último, las **aulas hospitalarias** hacen referencia a las unidades escolares que se ubican dentro de los centros hospitalarios y que atienden a los niños que allí se encuentran en periodos de tiempo, normalmente largos. Cabezas (2008) sugiere que los alumnos de las aulas hospitalarias reciben este servicio para paliar las consecuencias negativas que puede tener su hospitalización. Entre las características a destacar, se encuentra, tanto la necesidad de atender a las necesidades específicas de cada alumno, así como la posibilidad de que el alumnado, debido a su enfermedad, puede ausentarse del aula, o bien reincorporarse al centro ordinario.

Respuesta educativa a nivel de aula

La respuesta a nivel de aula se hace presente en las programaciones didácticas cuando se está ante una atención educativa ordinaria. Sin embargo, al tratarse de una atención educativa diferente a la ordinaria, se habla de medidas específicas. Estas medidas específicas toman carácter en las adaptaciones curriculares. Se entiende por adaptación curricular la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno (Martín, 1989). El sistema educativo español, se muestra favorable a la hora de proporcionar estas adaptaciones que facilitan el acceso al currículo a los alumnos con NEE.


Pedagogía Terapéutica (2015) señala los tipos de adaptación curricular atendiendo a su concepción y elaboración que podrán ser de tres tipos:

- 1) Adaptaciones curriculares no significativas.
- 2) Adaptaciones curriculares significativas.
- 3) Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Las adaptaciones curriculares no significativas se producen cuando el desfase del currículo con respecto al grupo de clase y el sujeto es de poca importancia. De acuerdo con la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, se considera la no afectación a los objetivos de la correspondiente etapa educativa ni a los criterios de evaluación. Por tanto, la adaptación curricular sólo se hará efectiva en cuanto a la metodología y los contenidos.

Por otro lado, las adaptaciones curriculares significativas se desarrollan cuando el desfase con respecto al grupo de clase y el alumno es relevante. En esta ocasión, se verán afectados los elementos del currículo que sean pertinentes, incluyendo los objetivos y los criterios de evaluación.

En último término, las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades se basan en la ampliación del currículo ordinario y medidas flexibles que permitan el aprovechamiento máximo de las capacidades del alumno (Cuadrado, s.f.).

 **La respuesta educativa en nuestro** centro de referencia se caracteriza por ser, fundamentalmente, de grupo ordinario con asistencia a aula de apoyo en periodos variables. La profesional en pedagogía terapéutica tiene unas horas establecidas en las que realiza el apoyo necesario con cada alumno del centro atendiendo a sus necesidades. De forma concreta, en el aula de 5º de Primaria, el alumno que necesita apoyo educativo se ausenta del aula aproximadamente 90 minutos cada día. Sin embargo, realiza las mismas tareas que sus compañeros dentro del aula y tiene adaptación exclusivamente en la pruebas de evaluación.

5.3. Recursos específicos

Como se ha observado anteriormente, el concepto de NEE implica una adaptación de los medios para ofrecer una educación de calidad a los alumnos con necesidades. Algunas de las dificultades que impiden el desarrollo del alumno se encuentran en el propio entorno. Los recursos que se presentan nos ayudan a facilitar el currículo a los alumnos con NEAE.

RECURSOS ESPECÍFICOS		
Recursos Personales Específicos	Profesorado Especialista	<p>Profesorado especialista en pedagogía terapéutica (PT).</p> <p>Profesorado especialista en Audición y Lenguaje (AL).</p> <p>Profesorado especialista en Audición y Lenguaje con Lengua de Signos (AL - LS).</p> <p>Profesorado del equipo de apoyo a ciegos o discapacitados visuales.</p> <p>Profesorado de apoyo curricular al alumnado con discapacidad auditiva y motórica en ESO.</p> <p>Profesorado técnico en integración social (monitor o monitora de educación especial).</p>
	Personal No Docente	<p>Profesorado técnico interpretación de lengua de signos (I.L.S.E.) (solo en educación secundaria).</p> <p>Fisioterapeutas (solo en centros específicos de educación especial).</p>
Recursos Materiales Específicos	Eliminación de barreras arquitectónicas y adaptación de las características físicas del aula.	<p>Ayudas técnicas para la comunicación auditiva.</p> <p>Ayudas ópticas, no ópticas o electrónicas.</p>
	Mobiliario adaptado.	Ayudas tiflotecnológicas.
	Ayudas técnicas para el desplazamiento.	Ayudas técnicas TIC homologadas.
	Ayudas técnicas para el control postural y el posicionamiento.	Ayudas técnicas TIC no homologadas, periféricos y accesorios.
	Ayudas técnicas para el aseo y/o el uso de WC.	Ayudas técnicas TIC no homologadas, aplicaciones de software.
Ayudas técnicas para la comunicación.	Ayudas técnicas TIC no homologadas. Equipos informáticos y monitores.	

Tabla 1. Medidas de adaptación de los recursos personales y materiales (Elaboración propia a partir de Junta de Andalucía, 2015).

En la selección de los recursos ha de tenerse en cuenta el principio de normalización. Para ello, un recurso material estará bien adaptado cuanto más se asemeje al material del resto de los alumnos.

Las Instrucciones de 22 de junio de 2015 de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con NEAE y organización de la respuesta educativa, propone una serie de medidas a tener en cuenta a la hora de adaptar tanto los recursos personales como los materiales. Estas medidas están recogidas en la Tabla 1.

5.3.1. Recursos materiales

Sánchez (1993) establece la organización de los recursos materiales en función de las áreas en las que se desarrolla el alumno, así se puede encontrar: materiales para juegos de fantasía, materiales manipulativos, materiales de lectura, escritura y lenguaje, materiales para el desarrollo de habilidades motoras y locomotoras y, por último, materiales que faciliten la conciencia estética, la interacción social y el ajuste de la personalidad.

Las NEE engloban una serie de deficiencias de entre las que se puede destacar la discapacidad intelectual o la discapacidad por trastornos graves de conducta/personalidad por ser los más comunes. Cada una de ellas requiere una serie de adaptaciones que se ajusten a la necesidad del sujeto.

La Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Inclusión Educativa ofrece en el año 2015 unas pautas para establecer las diferentes necesidades y sus pertinentes adaptaciones en los recursos materiales.

En primer lugar indica que, los alumnos que presentan una discapacidad visual no pueden acceder al método tradicional de lectura-escritura, por lo que se adaptará el material utilizando, comúnmente, el método Braille. Para ello, se utilizan técnicas para la estimulación sensorial táctil y la orientación espacio-temporal. Asimismo, debe desarrollarse un plan de actuación en el Centro para eliminar barreras arquitectónicas que impidan moverse al alumno con libertad.

Por otra parte, se indica que los alumnos con discapacidad auditiva deben aprender a comunicarse por medios alternativos como la lengua de signos o el sistema bimodal.

Para el desarrollo de la capacidad comprensiva y la expresión escrita, deben desarrollarse actividades que promuevan el aprendizaje autónomo.

Igualmente se indica que, para el alumnado que presente necesidades motoras deberá adaptarse los materiales dependiendo de su necesidad específica de movilidad y manipulación de objetos. Para ello, el centro debe integrarse en su totalidad para llevar a cabo el principio de normalización y ajustar el entorno a las necesidades del alumno, favoreciendo así la movilidad dentro del aula y el acceso a diferentes recursos.

En último lugar, para los alumnos con déficits cognitivos u otras alteraciones graves del desarrollo, es necesario recurrir a metodologías más específicas. En primer término, el desarrollo de la comunicación oral favorecerá su interacción social con el resto del alumnado. Algunas de las pautas más específicas son las técnicas de aprendizaje por imitación, modelado y mediación (física, ayudas orales, etc.), así como la metodología incidental y el refuerzo.

5.3.2. Recursos humanos

Atendiendo a la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, y como se puede observar en la tabla precedente, los recursos personales se clasifican en el profesorado especialista y el personal no docente.

El profesorado especialista que se encuentra en Educación Primaria está compuesto por los siguientes profesionales:

- **Maestro/a especialista en pedagogía terapéutica (PT):** realiza funciones de apoyo escolar e interviene cuando el alumno requiere atención especializada a la hora de realizar adaptaciones curriculares o programas específicos de intervención. Igualmente colabora con el tutor en el asesoramiento.
- **Maestro/a especialista en audición y lenguaje (AL):** acomete adaptaciones para el alumnado con dificultades del lenguaje y de audición. Asimismo, estos profesionales trabajan con alumnos que pueden presentar discapacidad auditiva, trastorno del espectro autista o discapacidad intelectual, entre otros, necesitando programas específicos de estimulación o reeducación del lenguaje.

- **Maestro/a especialista en audición y lenguaje con Lengua de Signos (ILSE):** desarrolla su labor frente a los alumnos que requieran una atención especializada para la comunicación en el aula.
- **Profesor/a del Equipo Específico de Atención al alumnado con Discapacidad Visual:** realiza su tarea educativa siguiendo las pautas ofrecidas por la ONCE dentro del centro. Esta organización ayuda a los docentes a adaptar el material para que el alumno pueda acceder al currículo cuando éste presente una reducción del campo visual del 90%.

Por otra parte, el profesorado no docente especialista que se encuentra en Educación Primaria está compuesto por los siguientes profesionales:

- **Monitor/a de Educación Especial:** estos profesionales asisten a los cuidados y supervisión del alumnado con NEE. A pesar de que no tienen funciones educativas, pueden apoyar programas de intervención con la ayuda de un profesor especialista.
- En último lugar, no se debe olvidar la importancia de **otros especialistas** como los fisioterapeutas, que realizan su labor en los centros de Educación Especial. Asimismo, los educadores sociales, realizan funciones relacionadas con el seguimiento del absentismo o la mediación de conflictos, entre otras.

✚ Los recursos específicos que se emplean en el centro sevillano son, en gran medida, fundamentados por los recursos humanos. El colegio cuenta con una especialista en pedagogía terapéutica que atiende a los alumnos con NEE de la etapa Educación Primaria. Tiene asignado unos diez niños en total a los que atiende, generalmente, de manera individual. Por otra parte, si existen varios alumnos con características similares, puede atenderlos de forma grupal, sin superar un máximo de tres alumnos por grupo. Debido a que solamente cuenta con alumnos que presentan discapacidad intelectual (en su mayoría leve), el centro cuenta con un aula específica que, como se ha dicho anteriormente, atiende a los alumnos de forma puntual a lo largo del horario escolar. Para ello, se precisan materiales manipulativos y visuales, que apoyen las explicaciones previas que ha recibido por parte del tutor en su clase ordinaria. Estas afirmaciones quedan recogidas gracias a

las observaciones realizadas en el periodo de prácticas. El centro no señala en su página web las facilidades y recursos que ofrece a los alumnos con NEE.

5.4. Participación de las familias

La relación de las familias con hijos con NEE y los docentes, deber ser muy estrecha, beneficiando así al alumnado y ofreciendo una educación de calidad.

Gómez (2014) tiene en cuenta una serie de etapas en cuanto a la implicación de las familias con hijos con NEE. La primera de ella, consiste en ofrecer información y ayuda para sobrellevar los sentimientos de culpabilidad, negación, abandono, etc. que puedan surgir. La segunda etapa, ofrece soluciones y un diagnóstico concreto, para promover una implicación total por parte de la familia y de la comunidad educativa en su conjunto. La tercera etapa, supone la aceptación de la situación, donde se debe promover la participación y comunicación de todos los agentes implicados. En último lugar, se desarrolla la colaboración de padres y docentes, compartiendo experiencias, y diseñando programas óptimos y útiles.

Tras los diferentes cambios de las leyes educativas españolas, se observan algunas diferencias que influyen directamente en la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. A pesar de que en la anterior ley educativa, LOE, la participación de las familias tenía un papel relevante, en la actual ley se omite muchos de sus derechos, así como la organización de dichos cauces de participación. Por tanto, se puede afirmar que la LOMCE no tiene una filosofía clara de participación con las familias (Gómez, 2014).

Del mismo modo, mientras que en la LOE se habla de aprobar o diseñar, en la LOMCE, la responsabilidad del Consejo Escolar, se limita a evaluar o informar, restringiendo su papel. Por el contrario, se le otorga más funciones a la figura del director, determinando así la participación de las familias en un proceso meramente consultivo. A pesar de esto, el contexto en el que se desarrolla la Ley, propone la importancia de la implicación de las familias en el proceso educativo, para ello da la posibilidad de elección de centro, pero dentro del mismo se limita en gran medida su intervención.

En último lugar, cabe destacar la presencia de las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos (AMPA) en cada centro escolar. Estas organizaciones formadas por las

familias de los alumnos matriculados en el centro, tiene como objetivo la representación de todos los padres para defender la calidad educativa de sus hijos y ofrecer apoyo y asesoramiento en pro del desarrollo de las necesidades del colegio.

✚ En el Reglamento de Régimen Interior del **centro** observado, se recogen los derechos y deberes de las familias. De este modo, se puede analizar cómo participan en los asuntos relacionados con el desarrollo del proceso educativo de sus hijos, informándoles acerca del proceso de aprendizaje e integración socioeducativa de los mismos. Estos derechos, quedan recogidos en dicho documento, donde se hace alusión a los padres de los alumnos con NEE, sin embargo, no se especifica con claridad qué cauces de participación se van a habilitar.

6. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN INGLATERRA

6.1. Identificación y valoración de necesidades

Atendiendo al Sistema Educativo de Inglaterra, el documento donde se estructuran todos los procedimientos a seguir para el proceso de identificación y valoración de necesidades, es el New Code of Practice 2014 (COD). En él, se recoge cómo se organiza la Administración pública y los centros para el correcto desarrollo del alumnado con NEE o Special Educational Needs (SEN).

En primer lugar, y teniendo en cuenta el estudio de Hegarty (2008), el centro de educación es el responsable de identificar aquellos alumnos con NEE. Para tal propósito, cuenta con dos entidades que se encargan de ello, así como de ofrecer los servicios pertinentes. Las entidades responsables son la School Action (Acción escolar) y la School Action Plus (Acción escolar extra). Para determinar que un alumno puede necesitar apoyo educativo, el COD establece una serie de pautas que pueden alertar de dicha necesidad a los docentes. Entre ellas se pueden encontrar:

1. Si el alumno presenta problemas sensoriales o físicos y progresa con lentitud pese a las medidas adoptadas.

2. Cuando el alumno posee dificultades a la hora de comunicarse o relacionarse y necesita intervenciones individuales específicas.
3. Si el estudiante trabaja a niveles sustancialmente inferiores que el resto de los alumnos de su edad.

Una vez que se confirma que el alumno necesita un apoyo adicional, las intervenciones serán diseñadas desde el Early Years Action (Acción en edad temprana). Esta institución, será la encargada de diseñar todas las intervenciones adicionales que ayudarán a alcanzar las capacidades máximas al sujeto. Como es de entender, la situación, necesidad y diseño de los recursos necesarios debe ser personalizada para cada alumno. Se pueden encontrar varias medidas como el apoyo de un adulto adicional en el aula, materiales de aprendizaje alternativo, apoyo grupal, etc. Todo esto, debe quedar recogido en un Individualized Education Plan (IEP), un plan individual para cada alumno según sus necesidades. Este plan debe incluir metas a corto plazo, así como los enfoques y servicios que se van ofrecer al alumno.

Asimismo es necesario indicar que, para el desarrollo de las adaptaciones pertinentes, existe un coordinador de necesidades educativas especiales (SENCO). Este coordinador se encargará de supervisar todo el proceso, apoyando a los profesionales cuando se confirme que un alumno tiene NEE, asegurando por tanto, que los planes IEP se elaboran correctamente y llevando a cabo una supervisión periódica.

✚ En el colegio **St. Cuthbert**, centro ordinario del país que se estudia a modo de referencia, todo el proceso de identificación de alumnado con NEE o SEN, está recogido en el SEND policy, facilitado en la página web del centro. En este documento, realizado por el SENCO, el colegio se compromete a usar estrategias para la identificación temprana de los alumnos con necesidades. Así mismo, y teniendo en cuenta lo reflejado en el COD (2014), el centro asegura la toma de medidas si el alumno, a pesar de la calidad de la educación recibida y las intervenciones realizadas, no mejora o progresa en sus capacidades. Para compensar las diferencias de aptitudes dentro de una misma clase, los alumnos se dividen en grupos homogéneos, dependiendo de sus capacidades. Estos grupos son diferentes dependiendo de las competencias que se trabajen: Literacy (Lengua) o Numeracy (Matemáticas). No son grupos cooperativos, puesto que no trabajan juntos persiguiendo un único objetivo. Más bien, consiste en que todos los

integrantes realizan la misma actividad pero de manera individual. Los alumnos que presentan NEE, no tienen por qué estar en los grupos más inferiores, esto es, supuestamente, menos capacitados. De hecho, se observa en muchas ocasiones que dichos alumnos se encuentran en los niveles medios o incluso en los altos.

Esta forma de organización se puede explicar teniendo presente las cuatro áreas donde podemos encontrar alumnos con necesidades educativas, una vez más, recogidas en el Code Of Practice (p. 97).

1. Comunicación e interacción.
2. Conocimiento y comprensión.
3. Dificultad de la salud mental, social o emocional.
4. Necesidades motoras o sensoriales.

Estas áreas ejemplifican la variedad de necesidades para las cuales la escuela debe estar preparada, siendo capaz de identificarlas, así como de proveer apoyo. Finalmente, es necesario indicar que el alumno puede precisar apoyo en una de las áreas, pero realizar las actividades pertinentes en el resto de ellas de la misma manera que sus compañeros.

6.2. Respuesta educativa

Atendiendo a los datos sugeridos por Department of Education (2016), el 2,8% de los alumnos en Inglaterra (aproximadamente 1,2 millones de niños) han sido identificados con NEE. La mayoría de estos alumnos están cursando la educación general (mainstream). El apoyo al aprendizaje y la enseñanza inclusiva permiten que los niños accedan al plan de estudios. De esta manera, el personal de apoyo puede proporcionar una ayuda más intensiva a un grupo individual o pequeño de alumnos, lo que permite al profesor concentrarse en el resto de la clase. Esto garantiza que las necesidades de todos los alumnos se puedan satisfacer de forma inclusiva.

De igual manera, es necesario afirmar que, para proporcionar asesoramiento práctico y un marco para que las escuelas y las autoridades educativas locales (LEA, siglas en inglés) desempeñaran sus funciones, se introdujo el Código de Prácticas (COD), que se ha comentado anteriormente. Este documento proporciona un marco para

el desarrollo de sólidas asociaciones entre padres, escuelas, LEAs y servicios sociales y de salud. El objetivo es asegurar que las necesidades de educación especial se identifiquen lo más rápido posible.

El COD funciona como un proceso de "respuesta gradual". Para ayudar a los niños que tienen NEE, las escuelas deben aprovechar al máximo los recursos disponibles en el aula y en la escuela, antes de recurrir a recursos externos y conocimientos especializados. Del mismo modo, el maestro debe emplear una serie de estrategias para apoyar la necesidad especial del niño antes de consultar a la SENCO o antes de considerar la posibilidad de pasar al registro en School Action o School Action Plus.

Modalidad de escolarización

Cuando las estrategias utilizadas por el maestro no han sido suficientes se pone en marcha el plan individual del alumno. Sin embargo, cuando un niño presenta NEE (SEN, en inglés) y aún no ha sido escolarizado, puede hacerlo tanto en un centro ordinario (mainstream school) con las ayudas necesarias; así como en un centro específico (special school). A pesar de que los centros ordinarios no están especialmente organizados para atender al alumnado con NEE, el COD recoge las medidas pertinentes para que puedan ofrecer una educación de calidad y no dejar a este alumnado en desventaja.

De igual manera, Birnbaum (2009) establece las siguientes modalidades de escolarización para los alumnos con NEE:

- Mainstream school (centro ordinario).
- Special unit in a mainstream school (unidad especial en centro ordinario).
- Special school (centro específico).
- Dual placement (doble escolarización).
- Pupil referral unit (dependencia remisión de alumnos)
- Residential school (residencias escolares).
- Home education (educación en casa).
- Hospital school (educación hospitalaria).

La organización y desarrollo en el **mainstream school** es prácticamente la misma que en los centros ordinarios en España. Como se ha dicho con anterioridad, estos

colegios difieren en cuanto a los recursos y currículo de un centro ordinario, puesto que no tiene por qué estar especializados en atender a los alumnos con NEE. Sin embargo, tal y como a lo largo del trabajo, el centro educativo dispone de un coordinador (SENCO) que atiende a las necesidades de todos los alumnos que la precisen. Birnbaum (2009) considera importante que, a la hora de elegir un colegio para sus hijos, los padres tengan en cuenta los recursos disponibles que ofrece el centro ordinario, así como el grupo de compañeros, el ratio alumno-profesor, las cualificaciones del personal o la acogida y bienvenida del centro a los niños con NEE.

Los **special unit in a mainstream school** son recursos que se pueden llevar a cabo tanto en los centros ordinarios como en los específicos. Estos recursos abarcan desde materiales hasta recursos humanos, personal docente cualificado y con experiencia. A su vez, permite que, en ocasiones, sean terapeutas externos al colegio, los que trabajen con el alumno dentro del centro.

Cuando las necesidades de un alumno no pueden ser paliadas en un centro ordinario, se considera la posibilidad de que asista a un **special school**. Estos centros se encuentran altamente capacitados para, por norma general, acoger a los alumnos que presentan NEE más severas. También se pueden encontrar escuelas especiales no mantenidas con dinero público: todas las fundaciones benéficas y "no lucrativas" (IPSEA, 2016).

Tal y como define Mawer (2011), **dual placement** es una actividad que tiene lugar cuando un alumno se incluye en dos contextos acordados de colaboración, que tienen como objetivos hacer frente al currículo, ofrecer asistencia y bienestar al alumno con NEE. La autora hace referencia a que la colaboración debe perseguir fines educativos, y no exclusivamente actividades sociales.

Para asegurar el derecho de todos los niños a la formación, las autoridades crean, dada las pautas de la Ley de Educación de 1996, los **pupil referral unit** (PRUs) fundados con el fin de atender a los alumnos que no puedan ser atendidos en el colegio ordinario. Estos centros, acomodan al alumnado más problemático, incluyendo aquellos expulsados de centros ordinarios, madres adolescentes o en riesgo de exclusión (Quine, 2015). Se considera conveniente incluirlo en la lista de modalidades de escolarización para el alumnado con NEE, puesto que en muchas ocasiones, se encuentran escolarizados niños con problemas de salud física y mental que les impide asistir a la escuela regular.

Las **residential schools**, se definen como casas residenciales de atención a niños y jóvenes con NEE. El tiempo en que el alumnado permanece en ellas, es acordado por la familia y puede ser de tiempo parcial (1 o 2 noches en semana) a tiempo completo (6 días a la semana). Este tipo de escolarización se crea, principalmente, por la falta de alternativas adecuadas, y para apoyar a las familias para que cuiden a sus hijos en casa (Pellicano et al., 2014).

Continuando con el análisis de las posibles modalidades de escolarización, los padres pueden optar por educar en el hogar como una alternativa a la escuela, **home education**. Para ello, deben asegurarse que reúnen las condiciones requeridas ya que es la autoridad local quien tiene la responsabilidad de estos niños (Birnbaum, 2009). Sin embargo, no se tiene que cumplimentar el Currículo Nacional (COD, 2014). Nicholson (2015) habla acerca del derecho de los padres con hijos con NEE a ser educados en casa. Este autor afirma que, en enero de 2016 había 1735 niños educados en el hogar en Inglaterra. El porcentaje de niños educados en casa con NEE sondea el promedio de alrededor del 5%.

Por educación hospitalaria u **hospital school**, se entiende la educación impartida en una escuela especial de la comunidad o en una escuela especial de fundación establecida en un hospital (Department of Health, 2015). Se deben tener en cuenta las características del niño y atender a su situación personal: miedo, angustia, soledad. “Los maestros van de cama a cama (enseñanza individualizada) preparando el programa para cada niño de acuerdo a sus necesidades y el grado / fase específica en que se encuentra” (Carstens, 2004).

Respuesta educativa a nivel de aula

Tras la identificación del alumnado con NEE, se pone en marcha un proceso por el cual se intenta dar respuesta a las necesidades del alumno.

- **SEN support (apoyo a las NEE):** tiene lugar cuando un estudiante posee una dificultad de aprendizaje o discapacidad que requiere una atención educativa. Para ello, el colegio debe unificar sus esfuerzos diseñando el apoyo apropiado. La ayuda debe estar dirigida a promover la independencia de los estudiantes y permitir al alumno avanzar hacia el empleo y/o hacia la educación superior, la vida independiente, los

buenos hábitos sanitarios y la participación en la comunidad. Atendiendo a COD (2014), se debe estudiar con la familia y, con el estudiante en medida de sus posibilidades, la naturaleza del apoyo que se va a implementar, el impacto esperado en el progreso y la temporalización para revisar dicho apoyo. La intervención debe llevarse a cabo por diversos profesionales con las habilidades y conocimientos necesarios, para satisfacer las necesidades del estudiante. El apoyo que se le ofrece al alumnado, puede tener las siguientes facilidades:

- Tecnología de asistencia.
- Cuidado personal.
- Clases particulares con un especialista.
- Intérpretes.
- Realización de actividades en grupos reducidos.
- Información accesible, como materiales basados en símbolos.
- Acceso a terapias (por ejemplo, terapia del habla y del lenguaje).

El programa “SEN support” debe ser adaptado o reemplazado dependiendo de cuán efectivo haya sido en el logro de los resultados acordados. Cuando, a pesar de que la escuela haya tomado medidas pertinentes y orientadas para identificar, evaluar y satisfacer el NEE del alumno, éste no haya progresado como se esperaba, la escuela o los padres deben considerar solicitar un EHC plan.

• **EHC plan (plan sobre la Educación, Salud y Atención):**

La mayoría de los niños con NEE o discapacidades tendrán sus necesidades satisfechas dentro de los entornos familiares, escuelas, instituciones, organismos, etc. A pesar de ello, algunos alumnos pueden requerir una evaluación de necesidades superior debido a que pueden poseer dificultades relevantes que una escuela ordinaria no puede atender de manera adecuada. Un “EHC plan” conlleva la aplicación de medidas no solo educativas, sino también de salud y asistencia social.

✚ En el **centro** que se toma como referencia, la mayoría de los alumnos con NEE, presenta un plan “SEN support” determinado por modificaciones concretas que se justifican con recursos materiales y, sobretudo, humanos, como se verá a continuación al analizar la siguiente variable. El plan determinado para cada

alumno es revisado cada semestre y consultado por los padres y profesores, valorando nuevas necesidades y estableciendo nuevos objetivos. Los padres pueden apelar a una segunda revisión psicopedagógica sino están de acuerdo con las medidas tomadas.

6.3. Recursos específicos

La adaptación de los materiales y la incorporación en la intervención educativa del alumnado con NEE, viene regulada en el COD. Sin embargo, el centro se encarga de organizar los recursos y las adaptaciones necesarias a cada alumno.

Como se ha comentado anteriormente, el coordinador de las necesidades específicas del alumnado (SENCO), tiene la facultad de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con NEE. Así, ofrece ayuda al tutor con una previa evaluación del alumno y posterior asesoramiento sobre la aplicación efectiva del apoyo (Nasen, 2014).

6.3.1 Recursos materiales

Los recursos materiales que pueden llevarse a cabo se catalogan dependiendo de la necesidad educativa del alumno. Existen diversas NEE, divididas en cuatro categorías. Sin embargo, muchos de los alumnos pueden presentar necesidades que se abarcan en más de un grupo:

- I. **Cognition and Learning Needs/Cognición y necesidades de aprendizaje:** los materiales que se requieren para este tipo de necesidad deben ser, principalmente, aquellos que faciliten la lectura y la escritura. Asimismo, deberán facilitarse materiales manipulativos que ayuden, por ejemplo, al desarrollo matemático y el manejo de números.
- II. **Behaviour, Emotional and Social Development Needs/Comportamiento, necesidades de desarrollo emocional y social:** dentro de este grupo de alumnos se pueden encontrar dificultades a la hora de trabajar en grupo, mala concentración, fuerte temperamento, etc. Para ello, los nuevos materiales deben ser introducidos de manera progresiva, que sean para los alumnos de uso cotidiano y que se presenten seguros para el alumnado, como por ejemplo, materiales no tóxicos o cortantes (Pedagogía Terapéutica, 2015).

- III. **Communication and Interaction Needs Necesidades de comunicación e interacción:** los alumnos con dificultades del lenguaje pueden experimentar problemas en la articulación y en la producción del habla. Para ello, algunos de los materiales que plantea Vilameá (2014) son de tipo visual: tarjetas ópticas (pictogramas) o fotografías. Además, puede ser favorable el uso de mapas conceptuales y murales interactivos, haciendo especial hincapié en el uso de praxias de tipo labial y lingual.
- IV. **Sensory and/or Physical Needs/Necesidades sensoriales y/o físicas:** el tipo de material que se debe ofrecer a los alumnos con estas necesidades, son materiales muy específicos, teniendo presente, la deficiencia de cada uno de ellos. Aquellos alumnos que presenten una discapacidad visual requieren métodos táctiles de aprendizaje, materiales diferenciados o impresiones ampliadas. Por otro lado, el alumnado que presenta una discapacidad auditiva, puede requerir una adaptación del entorno, así como de materiales visuales y manipulativos (Crownshaw, 2013).

6.3.2. Recursos humanos

El personal que atiende y trabaja para ofrecer una educación de calidad a los alumnos con necesidades está formado, además del SENCO, por los asistentes de enseñanza y los ayudantes de apoyo de aprendizaje.

Crownshaw (2013) realiza una organización de funciones del personal que apoya la labor del tutor dentro del aula. A pesar de eso, “Teaching Assistants” es el término común más usado para referirse a estos profesionales que tienen como objetivo permitir el acceso al currículo, facilitar el aprendizaje independiente y promover la inclusión:

- Classroom Assistant (asistente dentro del aula).
- Learning Support Assistant (asistente del aprendizaje).
- Special Needs Assistant (asistente para alumnos con NEE).
- Higher Learning Teaching Assistant (asistente para alumnos con altas capacidades).
- Learning Mentor (orientador del aprendizaje).
- Non-teaching Assistant (ayudante del aula).

A modo de resumen se puede afirmar que, el papel de estos profesionales consiste principalmente, en ayudar a los alumnos con NEE a convertirse en estudiantes más

independientes y prepararlos para su futuro, desarrollando sus conocimientos y habilidades. Para lograr este objetivo, se debe mostrar interés no solo por lo que los alumnos hacen dentro de la escuela, sino también por lo que hacen fuera de ella (Lowe, 2010).

✚ En el **centro que se toma como referencia**, se puede contar la presencia de un “Classroom Assistant” por cada clase, además de la presencia del tutor. De igual manera, se puede observar cómo cada alumno que presenta NEE, cuenta con la ayuda de un “Special Needs Assistant” durante todo el día. Este profesional se encarga de acompañar al alumno y ayudarle en las tareas requeridas.

De forma adicional, el centro cuenta con ayuda externa al mismo como el Servicio de Psicología Evolutiva (Educational Psychology Service) y el Servicio de Apoyo Integrado de Necesidades Educativas (Special Educational Needs Integrated Support Service). Asimismo, colabora con el centro los servicios especializados de Salud Mental (Child and Adolescent Mental Health Service), la Fundación TDAH (ADHA Foundation) y los Servicios TEL (Speech and Language Therapy Service).

6.4. Participación de las familias

En lo que respecta a la atención a la diversidad en el Sistema Educativo Inglés, se considera importante mejorar la calidad de la educación, asegurando que los alumnos con necesidades educativas especiales, reciban la mejor educación existente (González, 1997). Para ello, uno de los principios básicos para las familias, reside en la posibilidad de presentar cualquier tipo de alegación, en caso de que no estén de acuerdo con la evaluación realizada acerca de las necesidades de sus hijos.

El papel de los padres en la educación de sus hijos ha sido reconocido durante mucho tiempo como un factor significativo en el éxito educativo (Epstein, 1996). En los últimos años, ciertas organizaciones educativas y conferencias internacionales, se concentran casi exclusivamente en la cuestión de la asociación entre escuelas y padres. Sin embargo, autores como Jones y Allebone (s.f.) aseguran que actualmente el sistema educativo inglés no recoge de manera clara los cauces de participación de las familias, donde se considera a los padres como “consumidores” de la educación, que pueden

elegir el colegio de sus hijos, pero no intervenir de manera clara en su proceso educativo.

Por otro lado, en el sistema educativo británico se encuentra la presencia de la Parent Teacher Associations (PTA). Esta organización, formada por profesores y padres, tiene como objetivo el bienestar cultural y social de los alumnos durante el horario lectivo (Cacho, 2014). Del mismo modo, se promueve el diálogo entre profesorado y familia, persiguiendo la mejora de la calidad educativa del centro. Para ello, cuentan con reuniones semanales, donde se exponen diferentes problemas que hayan tenido lugar en el centro, así como posibles mejoras y sugerencias que ayuden al proceso de aprendizaje del alumno.

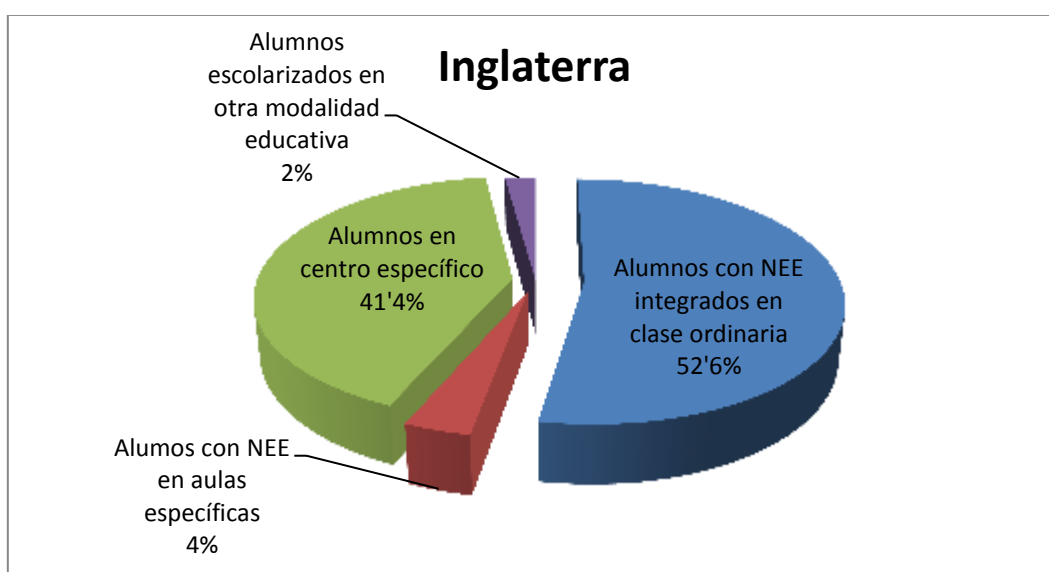
✚ En el **colegio** en que se está basado el estudio, esta asociación de padres y madres (PTA) se desarrolla sin ánimo de lucro, al igual que la Asociación de Madres y Padres de los centros educativos españoles. Sin embargo, a diferencia de la española, esta asociación cuenta con la presencia de un docente que tiene como misión principal, promover las conexiones y comunicaciones entre padres y profesores para el desarrollo del rendimiento académico, físico y mental a través de una estrecha cooperación entre el hogar y la escuela.

7. SÍNTESIS COMPARATIVA

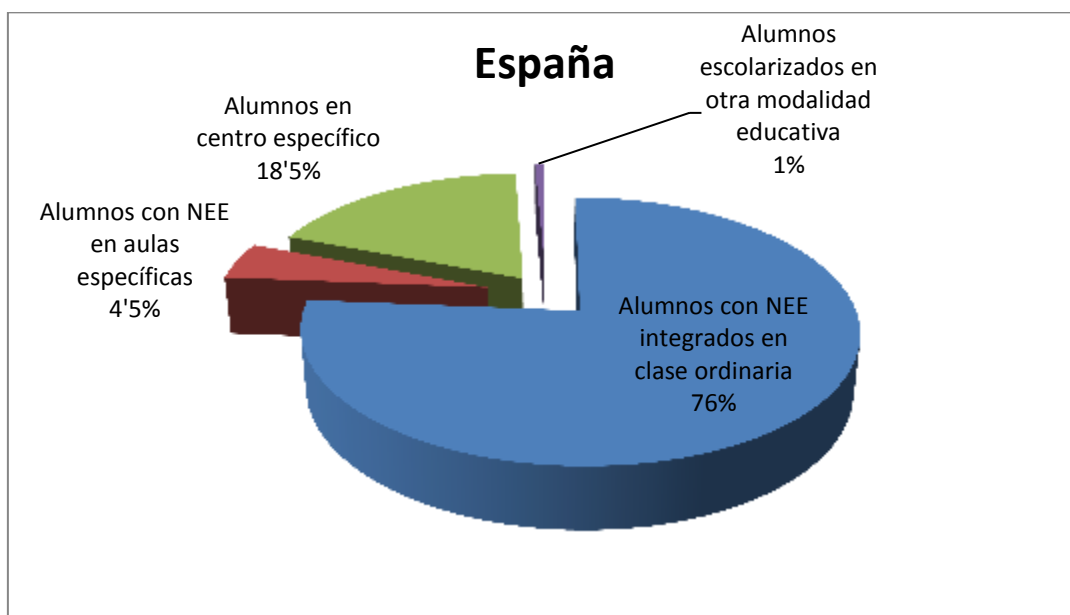
La primera diferencia que podemos encontrar a nivel de sistema educativo es el periodo de escolarización. Mientras que en España la edad escolar comienza a los seis años, en Inglaterra es a los cinco. A pesar de que la diferencia puede ser no significativa, se puede decir que cobra importancia a la hora de detectar las necesidades educativas. Se ha podido ver a través del desarrollo del trabajo la importancia de detectar dichas necesidades de forma temprana, para proveer de los recursos y apoyos pertinentes. A pesar de ello, la estructuración del programa de Educación Infantil, no incluido en el trabajo al no ser materia de estudio, permite que las necesidades puedan ser detectadas perfectamente antes de la escolarización del alumno en un Centro de Educación Primaria.

En segundo lugar, se puede hacer referencia a la variabilidad de Centros. Como se ha podido ver a lo largo del trabajo, existen diversas modalidades de centros de escolarización para los alumnos con NEE en ambos países. A pesar de ello, según la Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva, el número de alumnos españoles que recurre a otros centros educativos que difieren de un centro ordinario y un centro específico es insignificante. A continuación, se puede clarificar en la gráfica 2 cómo la mayoría de los alumnos con NEE se encuentran en un centro ordinario, de ahí la importancia de mejorar la calidad educativa y proponer alternativas. Alrededor del 4'5% de alumnos se encuentran en un centro ordinario pero en un aula especializada, es decir, segregada.

El valor que más sorprende es de un 41,4% de alumnado en centros específicos en Inglaterra (gráfica 1), frente a un 18,5% en España (gráfica 2). Dyson (2007) justifica este dato aportando evidencias de una conceptualización burocrática en el sistema anglicano que permite que la escuela ordinaria rechace a algunos niños con NEE si su inclusión es incompatible con la educación eficaz del resto de alumnos. Sin embargo, es difícil señalar las causas de esta diferencia, teniendo en cuenta que los países difieren a la hora de definir el concepto de Educación Especial, y por tanto, la oferta de centros es diversa. Por ello, tal y como señala la Comisión Europea (2005) no conviene realizar comparaciones directas entre los países basándose, solamente, en el porcentaje de alumnos que asisten a centros especiales. Por consiguiente, los análisis y datos observados, quedan recogidos para futuras investigaciones.



Gráfica 1. Tipo de escolarización de alumnos con NEE en Inglaterra (Elaboración propia a partir de Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva, 2015).



Gráfica 2. Tipo de escolarización de alumnos con NEE en España (Elaboración propia a partir de Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva, 2015).

En cuanto al personal de apoyo para los alumnos con NEE, en ambos países existen diversas medidas y recursos personales que pueden favorecer el desarrollo del alumno. La diferencia radica en la presencia de este personal dentro o fuera de la clase. Mientras que en Inglaterra se pueden encontrar a los “Teacher Assistant” en la misma aula donde se encuentra el alumno con NEE, en España, el alumno sale, generalmente, del aula para recibir apoyo específico. No se juzga la calidad de la intervención en sí, sin embargo, la ausencia del alumno durante ciertas horas lectivas puede suponer no solo problemas a la hora de realizar las tareas escolares a su vuelta, sino también problemas a la hora de sociabilizar con sus compañeros, poniendo en peligro, en ocasiones, su inclusión.

En cuanto al currículo, mientras que en Inglaterra los centros tienen la posibilidad de diseñar su propio currículo (dentro de los términos del “National Curriculum”), en España, en este aspecto, se puede observar cómo cada Comunidad Autónoma puede establecer algunos contenidos del mismo, establecido a nivel nacional, exclusivo de esa Comunidad. Con la implantación de la LOGSE, se intenta una descentralización del currículo en un intento de ampliarlo hacia nuevas perspectivas e incluyendo la Atención a la Diversidad, permitiendo una mejora a la hora de adaptar los contenidos a los alumnos con NEE y otorgando mayor libertad a la hora de realizar las Adaptaciones Curriculares. Sin embargo, este intento queda limitado en muchas ocasiones por razones diversas. Rosselló (2001) señala el carácter fijo y académico de las adaptaciones o el

desarrollo de nuevos objetivos y contenidos, dejando a un lado las actividades y las estrategias metodológicas. Gracias al currículo descentralizado del país anglicano, no encontramos formatos estándar para el desarrollo de objetivos y metodología. Así mismo, en la mayoría de centros se suprime la existencia de libros de texto, permitiendo que cada alumno pueda acceder al mismo currículo o contenido, pero de forma independiente, atendiendo a sus necesidades.

La existencia de personal docente en las asociaciones de padres y madres es una diferencia a tener presente. En el AMPA, se observa como esta asociación está formada fundamentalmente por el conjunto de las familias de los alumnos escolarizados en el centro escolar. A diferencia de las asociaciones que se observan en Inglaterra, estas últimas están formadas, además, por profesores y personal del centro. Gracias a estas incorporaciones, la asociación se ve enriquecida, ya que aporta puntos de vistas diferentes, que pueden ser provechosos y de gran ayuda para las cuestiones que se planteen.

Por último, es conveniente hacer una comparativa a modo de reflexión sobre la división de la clase por capacidades. En Inglaterra, y por ende, en el centro escolar del estudio, se ha comprobado cómo es común realizar esta práctica, que en un primer momento puede ser impactante. Se entiende que, dentro de una escuela inclusiva, la segregación de alumnos a causa del nivel de sus competencias es una práctica que no tiene cabida. Sin embargo, atendiendo a uno de los principios de actuación para la Atención a la Diversidad como es la individualización, se puede y se debe atender a las necesidades de cada uno de los alumnos. Donde se tiene en cuenta aquellos que van más avanzados y necesitan actividades complementarias, como aquellos que necesitan una ayuda especial. Para ello, hay que trabajarlo de forma adecuada, donde no se ponga en peligro la autoestima del alumno. En mi opinión, con un buen planteamiento se pueden obtener muy buenos resultados de esta metodología. Considerando y teniendo en cuenta que todos somos iguales, pero con nuestras diferencias. Transmitiendo a los alumnos que unos tienen unas capacidades y otros, otras.

En la Tabla 2 se puede observar a modo de comparación, un resumen de las principales diferencias que se han observado a lo largo del estudio.



	Centro en Inglaterra 	Centro en España 
Identificación y valoración de necesidades	Recogido en el “SEND policy”. Los docentes contactan con el coordinador SENCO que se encarga de que todos los alumnos tengan cubiertas sus necesidades.	El tutor se pone en contacto con el pedagogo terapéutico del Centro y valoran la situación. A continuación, se informa al Equipo Docente y a las familias para poner en marcha la evaluación Psicopedagógica.
Respuesta educativa	Cada alumno posee un plan individualizado, revisado cada semestre. Los alumnos reciben apoyo dentro del aula.	Grupo ordinario con apoyo en periodos variables. El alumno sale del aula ordinaria.
Recursos específicos	Cada clase cuenta con el tutor y un asistente. Así como un asistente de NEE dentro del aula por cada alumno que lo precise.	P.T atiende a un total de 10 alumnos. No se especifican los recursos materiales empleados.
Participación de las familias	No se especifican cauces de participación. Asociación PTA, donde también se incluye a docentes del centro.	Derechos y deberes recogidos en el Reglamento de Régimen Interior. No se especifican cauces de participación. Asociación AMPA.

Tabla 2. Comparación Necesidades Educativas Especiales en centro español e inglés (Elaboración propia).

8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A lo largo del presente trabajo se han presentado distintas variables en relación a la organización de un centro cuando presenta alumnos con NEE. Se ha intentado transmitir la importancia de ofrecer una educación de calidad para aquellos alumnos que necesitan una atención especial dentro de nuestras aulas.

Para ello, se ha utilizado un estudio comparativo que pone en balanza las diferentes formas de actuación de dos sistemas educativos que comparten, en definitiva, un mismo fin. A través de la amplia revisión bibliográfica de profesionales que han investigado sobre la temática y, haciendo referencia a la legislación pertinente, así como el estudio de los documentos de centros escolares y de mi propia experiencia en el periodo de prácticas, se ha podido hacer un exhaustivo análisis de los procedimientos de actuación tanto en un centro inglés como en uno español.

Las limitaciones que se han observado a la hora de realizar el presente trabajo son, por un lado, de carácter informativo. Es decir, se han encontrado diversos problemas a la hora de estudiar, por ejemplo, los recursos organizativos del centro español. A diferencia de éste, en la página web del colegio inglés, se puede encontrar la información pertinente que hace referencia al alumnado con NEE. De este modo el centro educativo, da a conocer tanto la organización del centro, así como la base legislativa en la que se sustenta.

Por otro lado, hubiese sido conveniente la realización de encuestas o entrevistas que refuerzan los datos obtenidos y que pongan de manifiesto la existencia de una realidad diferente, que puede aportar nuevas proyecciones. Con esto, se intenta que no nos “estancemos” en lo ya conocido, sino que vayamos en búsqueda de nuevas formas de actuación para poder valorar la oferta educativa más adecuada para los alumnos con NEE.

A la hora de elegir las variables estudiadas, se han tenido en cuenta las más relevantes en el estudio, así como las más relacionadas a la Atención a la Diversidad. Esta idea ha constituido el desarrollo de cuatro variables: el proceso de identificación y valoración de necesidades, la respuesta educativa, los recursos específicos y la participación de las familias. En la primera organización del trabajo también contaban como variables la financiación y la formación del profesorado para con los alumnos con NEE.

En definitiva, la atención a la diversidad es un campo de estudio donde muchos profesionales han puesto su granito de arena en un intento de mejorar la formación de los alumnos con necesidades. Han sido muchos los avances, tal y como se puede observar en la aproximación histórica, que se han llevado a cabo para lograr este objetivo. Con el presente trabajo, se ha intentado avanzar un paso más, poniendo de relevancia el estudio de diferentes sistemas educativos y métodos de actuación. Por ende, se puede decir que aún queda mucho trabajo por realizar, que comienza desde el

estudio y la búsqueda de nuevos paradigmas. Como se ha dicho con anterioridad, la investigación de nuevas variables y formas de actuación ayudarán a aportar procedimientos, hasta ahora, desconocidos.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Inclusión Educativa (2015). UK (England) Data. Recuperado de https://www.european-agency.org/data/united-kingdom-england/datatable-overview/2012_2013#tabs-0-region_2-3

Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Inclusión Educativa (2015). Spain Data. Recuperado de https://www.european-agency.org/data/spain/datatable-overview/2012_2013#tabs-0-region_2-1

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.

Arana, M. y Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 4 (3), p 1.

Aranda, R. (2002). *Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Prentice Hall.

Arnaiz, P. (1996). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. Universidad de Murcia.

Arnaiz, P. (2003). Diversidad y multiculturalidad en las aulas. Indivisa, *Boletín de Estudios de Investigación*, 4.

Birnbaum, R. (2009). *Choosing a School for a Child with Special Needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Cabezas, A. (2008). Las aulas hospitalarias. *Revista digital: Innovación y experiencias educativa*, 13, 2-4.

- Cacho, M. (2014). Estudio comparativo del sistema educativo de la etapa de Educación Primaria del Reino Unido y España (Trabajo fin de grado). Universidad de Soria, España.
- Carstens, L. (2004). *Teachers' experience of teaching in a hospital school*. Rand Afrikaans University.
- Children and Families Act (2014)
- Chocomeli, M.F., Falcones, A. y Sánchez, J.M. (2011). Digitalización de contenidos docentes para el Máster de Profesorado de Secundaria, en la asignatura Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y uso de recursos Google en la docencia. Proyecto de Innovación Docente en la UMH.
- Colmenero, M.J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Revista electrónica iniciación a la investigación*, 6(4). Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/viewFile/2554/2083>
- Comisión Europea (2005). Las cifras claves de la educación en Europa 2005.
- Crownshaw, F. (2013). Classroom Support Staff Handbook. Teaching personnel.
- Cuadrado, J. (s.f). Orienta2: Material para la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Delegación territorial de educación de Huelva EOE especializado en altas capacidades intelectuales.
- Department of Education. (2016). *Special educational needs in England: January 2016*, p. 1-6. London: Rosanna White.
- Department of Health. (2015). Hospital education: a guide for health services. London.
- Dyson, A. (2007). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. Changes in special education theory from an English perspective. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 10.
- Enseñanza. (2014). Diccionario de la Real Academia Española. (23. Ed.). Madrid, España.

- Epstein, (1996). School family and Community partnerships: Overview and International Perspectives. Copenhagen, Denmark. 21-24
- Fuentes-Romero, J.J. y Rodríguez, V. (2009). Una revisión bibliográfica de los estudios comparativos: su evolución y aplicación a la ciencia de las bibliotecas. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32 (2), 411-433.
- García, C. (2006). Escolarización combinada: ¿una apuesta para paliar las deficiencias del sistema? 21, 97-111
- Gómez, I. (2014). La participación de la familia en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. *Publicaciones Didácticas*, 47.
- González, L. (2006). Diferencia entre los sistemas educativos británico y español: una experiencia en Reino Unido. V Congreso internacional "educación y sociedad" la educación retos del siglo XXI. Granada, España.
- González, M.E. (2015). La investigación experimental.
- González, M.P. (1997). Atención a la diversidad en Alemania, Inglaterra y Dinamarca. Universidad de Vigo, España.
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160207>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, p. 189.
- INSTRUCCIONES de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Dirección General de Participación y Equidad.
- INSTRUCCIONES DE 8 DE MARZO DE 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y

organización de la respuesta educativa. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Participación y Equidad.

IPSEA (2016). Types of Schools and other settings. *Independent Parental Special Education Advice*.

Jones, L. (2013). Children's encounters with things: Schooling the Body. *Qualitative Inquiry*, 19 (8): 604-610.

Jones, L. y Allebone, B. (s.f.). Researching 'Hard to Reach' Groups: Some Methodological Issues. Goldsmiths University of London.

Lemay, R. (1995). Normalization and Social Role Valorization. *Encyclopedia of Disability and Rehabilitation*. pp. 515-521. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Ley 13/1982, de 7 de abril de 1982, de integración social de los minusválidos (LISMI). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 30 de abril de 1982, núm. 103, pp. 11106-11112.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28924.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Texto consolidado. Última modificación: 29 de julio de 2015.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de 1995, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 21 de noviembre de 1995, núm. 278, pp. 33651-33665.

López, T. y Guillén, C. (2008). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva. *Equipo Específico de deficiencia auditiva*. Murcia.

- Lowe, M. (2010). *Teaching Assistants - the development of a profession?* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://eprints.staffs.ac.uk/2012/1/Lowe%20DrMichelle.pdf>
- Martín, E. (1989): Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria. *Centro de recursos de Educación Especial*.
- Martín, E. (2010). Decisiones de escolarización en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Pedagogía Magna*, 8, 77-84.
- Mawer, K. (2011). Dual placement protocol. Directorate for children & young people Specialist Learning Support Service SEN Assessment & Commissioning Team
- Molina, S. (2002). EDUCACIÓN ESPECIAL: Su historia y sus retos para el siglo XXI. *Espiga*, 6, p. 1-6
- Nasen (2014). *SEN support and the Graduated Approach*. Staffordshire, United Kingdom.
- Nicasio, J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, Lecto-escritura y Matemáticas* (3a edición). Madrid, España: Narcea. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=NI-2XY6eNZwC&pg=PA140&lpg=PA140&dq=Wolfensberger+\(1972\)&source=bl&ots=0yV7IKOjXc&sig=IlhQtvAuQiriSduMBG2vFQQFF3o&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwja6qzyrbXTAhWD1xQKHRICDTsQ6AEIRzAD#v=onepage&q=Wolfensberger%20\(1972\)&f=false](https://books.google.es/books?id=NI-2XY6eNZwC&pg=PA140&lpg=PA140&dq=Wolfensberger+(1972)&source=bl&ots=0yV7IKOjXc&sig=IlhQtvAuQiriSduMBG2vFQQFF3o&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwja6qzyrbXTAhWD1xQKHRICDTsQ6AEIRzAD#v=onepage&q=Wolfensberger%20(1972)&f=false)
- Nicholson, F. (2013). Home Education Law in England. *Ed Yourself*. Recuperado de <http://edyourself.org/articles/helaw.pdf>
- ODISMET. Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España. Tasa de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad matriculado en Enseñanzas de Régimen General. Recuperado de <http://www.odismet.es/es/datos/3educacion-y-formacion-profesional/305tasa-de-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-derivadas-de-una-discapacidad-matriculado-en-ensenanzas-de-regimen-general/3-33/>

- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Sevilla, 22 de agosto de 2008, núm. 167.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, 8, 73-84.
- Pedagogía terapéutica (2015). *Manual del alumno*. Granada: Euroinnova editorial
- Pellicano, E., Hill, V., Croydon, A., Greathead, S., Kenny, L., y Yates, R. (2014). My life at school: Understanding the experiences of children and Young people with special educational needs in residential special schools. London, UK: Office of the Children's Commissioner.
- Puigdellívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial. *Enciclopedia temática de Educación Especial*, 1, 47-61.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Quine, O. (31 de octubre de 2015). Pupil Referral Units: The children beyond mainstream education - and the schools that turn their lives around. The Independent. Recuperado de <http://www.independent.co.uk/news/education/schools/pupil-referral-units-the-children-beyond-mainstream-education-and-the-schools-that-turn-their-lives-a6713976.html>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349 a 19420.
- Real Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Sevilla, 18 de mayo de 2002, núm. 58.

- Real Decreto 53/2007, de 20 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Sevilla, 23 de febrero de 2007, núm. 40.
- Rosselló, M. R. (2001). Sentido, alcance y limitaciones de las adaptaciones curriculares individualizadas. *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. Universidad de A Coruña.
- Sánchez, A. (2016). Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del XXI. *Almería: Servicio de Publicación de la Universidad*, p. 61 – 90.
- Sánchez, A. (1993). *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PPU
- Sánchez, A. y Torres, J.A. (2002). *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. España: PIRAMIDE
- Sandín, M. P., y Esteban, M. P. S. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.
- Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *INTERSTICIOS Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-293.
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos: Revista de temas sociales*, 15 (27).
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (p. 9). París: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Uned*, 2, 3-9.
- Vilameá, M. (2004). Trastorno específico del lenguaje. *Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Galicia, España: Atelga

