

# NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: CARA Ó CONCEPTO DE FUSIÓN

---

*Manuel Ojea Rúa*

Equipo Psicopedagóxico de Apoio  
Celanova. Ourense

## INTRODUCCIÓN

---

Ó realizar este artigo intento determinar conceptualmente o termo de necesidades educativas especiais (NEE), así como as súas implicacións pedagóxicas. Unha nova concepción que substitúe aquela linguaxe do trastorno, centrado no déficit do alumno, polo de necesidade, e que supón o primeiro aspecto no camiño da normalización e da integración educativa, en canto resposta ós estudantes con NEE.

Neste momento, é necesario atopar respostas que teñan en conta a globalidade contextual de tódolos factores implicados no proceso educativo, do que o alumno forma parte, e no que a participación de tódolos profesionais implicados na educación require un labor de coordinación e consenso sobre a propia práctica escolar. Os procesos de diagnose, orientación educativa e formación do profesorado só é posible entendelos desde unha dinámica da propia práctica escolar, que permita

reflexionar sobre ela, co fin de melloralala coa acción mesma.

O fomento dunha educación adaptada á diversidade deberá promover a  *fusión*  da denominada educación especial coa educación ordinaria, de xeito que só haxa unha educación para todos. Nesta concepción, tódolos profesionais implicados (profesores titulares, profesores de apoio, especialistas) deben traballar coordinados na unidade ordinaria, á que chamaremos aula de atención á diversidade.

## 1. O CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

---

As novas formas conceptuais de entende-la educación especial nos últimos anos veñen delimitadas polas achegas derivadas do Informe Warnock (1978), que inclúe o concepto de NEE e despraza do centro de atención o individuo considerado como paciente dun trastorno ata a  *interacción educativa* , na que el é só unha das partes implicadas;

transforma a tradicional linguaxe do trastorno polo de necesidade (Marchesi e Martín, 1994).

O Informe constitúe unha referencia fundamental na medida en que converte nunha proposta coherente e sistemática un conxunto de ideas máis ou menos xerais (ata o momento dispersas), que se refiren a aspectos tales como que o nivel de desenvolvemento e aprendizaxe de cada persoa nun momento dado non depende só da súa capacidade e natureza, senón, sobre todo, das experiencias de aprendizaxe que lle son fornecidas, e que implican a interacción da persoa co seu contorno físico e social; ou que todos precisamos dun conxunto máis ou menos amplo de axudas na dinámica do proceso educativo.

Deste xeito, a determinación de necesidade educativa debe entenderse, ben como unha necesidade de provisión de medios especiais de acceso ó currículo, ben como a necesidade de modificalo ou, tamén, de prestar unha atención particular ó contexto social e ó clima emocional nos que se desenvolve o proceso educativo.

### Concepción dinámica

Trátase, pois, dun concepto dinámico que dá paso a unha acción educativa como máxima responsable nunha serie de actuacións, que van desde a dotación de medios especiais de acceso

ó currículo ata a particular atención á estrutura social e o clima emocional nos que ten lugar a educación (Ruiz e Giné, 1986; Ortiz, 1995).

A partir desta concepción, os procesos de normalización, sectorización (Wolfensberger, 1972; Bank-Mikelsen, 1975), integración escolar e individualización do ensino constituirán as formas de resposta educativa acorde con estes principios conceptuais.

Posteriormente, outros informes, entre os que destaca o Informe Fish de 1985 (Aiscow, 1985), irán matizando o concepto mesmo, de maneira que a educación especial se irá caracterizando por unha aproximación ós estudantes que necesitan axuda baixo o concepto de necesidade (necesidade de método de ensino para permitirles acceder a un currículo ordinario, necesidade dun currículo adaptado e modificado ás súas posibilidades, e necesidade de apoio contextual educativo).

### Significación contextual

Este concepto non debe entenderse nun sentido rehabilitador ou reparador da deficiencia, senón que ha levarnos a participar dunha dinámica da realidade educativa como proceso comprensivo, onde é fundamental a aceptación da diversidade como algo real e verdadeiramente positivo, sobre o cal construír unha nova experiencia pedagóxica (Fortes, 1986) baseada no



Dedicando unha especial atención ó desenvolvemento das restantes capacidades da rapaza Hellen Keller (cega e xordomuda) logrouse que se puidera integrar na sociedade, e ata chegara a ser unha boa escritora. Fotograma de película "O milagre de Ana Sullivan", 1962.

respecto á diferenza, e nunha planificación individualizada axeitada (Molina, 1996), dentro dun contexto de actuación global do centro educativo como resposta á diversidade e que permita integrar tódolos estudantes — independentemente da súa dificultade— en tódolos procedementos e procesos (Fletcher-Campbell, 1995).

## 2. DESENVOLVEMENTO NORMATIVO

---

En efecto, estes principios fóronse recollendo progresivamente en procesos normativos; son especialmente importantes a Lei 13/1982, do 7 de

abril, de integración social dos minusválidos (BOE do 30 de abril), o Real Decreto 2369/1982, do 15 de outubro, de ordenación de educación especial (BOE do 22 de outubro), o Real Decreto 334/1985, do 6 de marzo, de ordenación de educación especial (BOE do 16 de marzo), que teñen o seu cumio na Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE).

De maneira continuada, vanse regulando as sucesivas normativas sobre a planificación da educación especial e experimentación da integración,

tanto no ámbito do Estado coma coas sucesivas adaptacións na Comunidade Autónoma de Galicia, que se iniciaron coa orde do 9 de agosto de 1985 (DOG do 3 de setembro) para aqueles centros de EXB que quixeran solicitala, ou para os centros de ensino medio, coa orde do 13 de abril de 1989 (DOG do 12 de xuño).

Neste percorrido, a pesar de terse iniciado a experimentación da integración xa no ano 1985, haberá que esperar ata 1995 para que os aspectos conceptuais que a integración como resposta educativa contén, se vexan recollidos de maneira clara na orde do 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo no ensino de réxime xeral (DOG do 7 de novembro), que enche de contido a forma de resposta educativa ós estudantes con NEE a través das sucesivas adaptacións do currículo, ben con medidas de reforzo educativo, ben con adaptacións curriculares.

Xa posteriormente, o Decreto 320/1996, do 26 de xullo, de ordenación da educación de alumnos con NEE, trata de regula-la resposta educativa ó respecto, considerando os principios de integración e normalización básicos para unha resposta axeitada.

A partir de aquí, vanse adoptando diferentes medidas neste camiño, que desenvolven as directrices indicadas na LOXSE e de acordo cos aspectos conceptuais que anteriormente sinalamos;

así ocorre coa orde do 31 de outubro de 1996, pola que se regula a avaliación psicopedagóxica do alumnado con necesidades educativas especiais (DOG do 19 de decembro), no sentido de que a avaliación deberá consistir en identificar e valorar de xeito coidadoso e preciso as necesidades dos estudantes e en concreta-la oferta educativa máis adecuada.

Atopamos verdadeiramente o significado de contido pedagóxico no Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e os colexios de educación primaria, recollido no Decreto 374/1996, do 17 de outubro (DOG do 21 de outubro). Aquí régúlase o proceso educativo da educación ordinaria e di no artigo 83 que “os alumnos con necesidades educativas especiais recibirán atención docente directa por parte dos profesores do grupo no que se integran, coa axuda, se é o caso, do profesorado de apoio na propia aula”, o que fai que a educación especial sexa menos especial e se vaia fusionando coa educación regular, polo menos inicialmente.

Por outra banda, neste mesmo decreto régúlase o que será o contido do PEC (proxecto educativo de centro), o PCE (proxecto curricular de etapa), que implican uns niveis de adecuación contextual, de flexibilización e adaptabilidade ós estudantes con NEE. Este será o proceso fundamental se o que se pretende é ter unha educación adaptada á diversidade baixo unha resposta

educativa e que responda ó principio de integración real.

### 3. RESPONSA EDUCATIVA ÁS NEE

---

En efecto, esta resposta vai depender de dúas concepcións (Vidal, 1993, p. 80): a) da idea que se teña de diversidade e do propio proceso educativo e b) dos modelos curriculares que subxacen en tódolos niveis do proceso educativo.

Na elaboración das ditas respostas, débense ter en conta as seguintes fases de desenvolvemento (Ortiz, 1995): a) identificación e valoración das NEE, que trataría unha actuación multiprofesional; b) elaboración da proposta curricular individualizada; c) avaliación e criterios de promoción.

#### Integración e resposta educativa

---

Unha resposta educativa axeitada, baixo o principio de integración, deberá agruparse arredor das sucesivas concrecións do proxecto educativo, de maneira que o currículo para a educación especial será o da educación ordinaria, no marco dun *currículo aberto, libre e flexible* (Coll, 1992).

Hai que ter en conta os seguintes aspectos: 1) o proxecto educativo de centro, que deberá concreta-lo modelo de escola que se pretende —unha escola que integre necesidades, non nenos (García, 1993)—, partindo do principio

de diversidade como un recurso non só ineludible senón enriquecedor; cunha estrutura organizativa flexible, aberta e creativa, participativa e funcional-formativa, adaptada á realidade de cada contorno educativo, e onde a atención das necesidades educativas no centro ordinario precisará da participación coordinada de profesores e especialistas dun xeito consensuado e dinámico. 2) Respostas curriculares, como son as adaptacións de acceso ó currículo (adaptación de materiais, recursos e espazos, etc.), ou as adaptacións dos elementos do currículo nos diferentes niveis de concreción.

Deste xeito, a primeira medida de resposta curricular á diversidade vén determinada polo modelo curricular do propio sistema educativo e as sucesivas adecuacións flexibles, que permiten a adaptación de obxectivos, contidos, metodoloxías e avaliación ás características dos estudantes e das súas necesidades educativas, a través do proxecto curricular de centro e das programacións de aula, así como os diferentes axustes (adequacións curriculares, reforzos educativos, programas de diversificación curricular, opcionalidade curricular na educación secundaria, etc.).

#### Organización escolar

---

Todo o anterior completárase cos principios básicos da organización escolar que, como indican González e Sabaté (1991), deberán caracterizarse

por 1) flexibilidade, 2) apertura, 3) operatividade funcional, 4) participación consensuada, e 5) formativa. Neste sentido, os autores propoñen como aspectos básicos sobre os que deben recollese acordos no proxecto do centro: 1) coordinación entre os recursos humanos do centro, 2) agrupación flexible de alumnos, 3) organización dos espazos, 4) utilización dos recursos didácticos, e 5) organización dos tempos. Así mesmo, deben consensuarse os diferentes apoios do centro (de acordo coas necesidades deste), de maneira que sexa o propio centro educativo, como sistema complexo, o centro de gravidade sobre o que xire o proceso educativo dos estudantes.

Nesta dirección, na elaboración dun proxecto educativo hai que considerar unha serie de dimensións que teñan en conta a diversidade: 1) crear e conserva-los materiais do ensino, 2) esperta-la responsabilidade persoal do estudante, 3) avaliación inicial das necesidades educativas do estudante, 4) ensino, 5) ensino interactivo que posibilite a adaptación ás diferenzas individuais dos estudantes: readaptación das tarefas baseándose na avaliación do propio proceso de ensino/aprendizaxe, 7) motivar, 8) propoñer, e 9) manter ó día as fichas de observación.

#### Proxecto de atención á diversidade

---

Pola súa parte, as dimensións dun proxecto que teña en conta a atención

á diversidade, relacionadas co apoio a nivel de centro e de zona serían: 1) realización de grupos heteroxéneos que inclúen alumnos de varias idades e con ritmos de aprendizaxe lento, medio e rápido, 2) equipos docentes, referido isto ó acordo formal ou informal de dous ou máis profesores para compartilos recursos e o alumado, 3) formación permanente do profesorado, baseado na acción escolar e no ámbito do propio centro, 4) orientación educativa baseada no consenso e nos datos (Area e Yanes, 1990) e 5) intervención activa da familia e da comunidade.

É dubidoso que a presenza dun único aspecto dos sinalados leve a unha verdadeira atención á diversidade. Cómpre unha conxunción de todos eles para formar un sistema compresivo axeitado (Wittrock, 1986; Williams et al., 1986; Anderson e Pellicer, 1990; Wang, *et al.*, 1990; Wang, *et al.*, 1990).

Esta resposta asociarase constantemente á *innovación educativa*. A escola terá unha actitude aberta ó cambio, baseado na reflexión crítica da propia tarefa e no descubrimento de novas formulacións de mellora sobre a propia acción (Carr, 1993; Elliott, 1990; Elliott, 1993; Santos, 1996); para isto é de vital importancia a colaboración entre tódolos profesionais, que creen espazos para a investigación e relacionen a teoría coa reflexión sobre a práctica diaria (Miller, 1990).



A axuda mutua combinada coa propia actividade xa comezaban a considerarse no método positivo de educación de María Montesori no ano 1910. *Historia de la Humanidad*. Planeta, 1977.

#### 4. CURRÍCULO E NEE

---

Brennan (1988) formula unha serie de interrogantes co fin de que a resposta a estas permita establecer un currículo que teña en conta a atención á diversidade: ¿Teñen en conta os fins educativos as necesidades individuais, sociais, intelectuais, etc.? ¿promocionan a interacción social e permiten ós

individuos relacionarse coa sociedade?, ¿están formulados os fins das necesidades especiais de tal xeito que estimulen positivamente a interacción co currículo principal cando sexa conveniente? A gran variedade de NEE require uns obxectivos específicos que deben ser compatibles cos obxectivos da educación. O currículo ten que centra-la súa atención nos

aspectos conceptuais fronte á concepción individualista; así mesmo, a comunidade escolar —no ámbito do centro— e o profesor —no ámbito da aula— articularán os respectivos marcos de intervención (Zabalza, 1987).

### Currículo adaptado á diversidade

Un proceso curricular adaptado á diversidade debe cumprir unha serie de características (Molina, 1994): 1) partir dun coñecemento detallado do DCB, 2) basearse nun profundo coñecemento das características dos nenos con NEE para os que está destinado, non só dos seus déficits, senón tamén dos seus potenciais de aprendizaxe, 3) ser individual e, en todo caso, individualizado, 4) as actividades deben ser numerosas e interrelacionadas, 5) os obxectivos deben estar perfectamente taxonomizados, procurando que a súa formulación sexa de tipo conductual e facendo fincapé nos obxectivos actitudinais, 6) os contidos deben estar interrelacionados, partindo do principio de globalización, 7) os recursos materiais deben ser abundantes e variados, 8) a motivación require un especial coidado e 9) deben intervir varios tipos de profesionais perfectamente coordinados.

Aínda que prefiro falar sempre dun só currículo —o currículo ordinario—, existen diferentes clasificacións, en canto tratan de responder de maneira adaptada ás diferentes necesidades educativas. Así, Ortiz (1995) adapta

aquela clasificación de Hegarty *et al.*, (1988), na que recolle os seguintes aspectos: 1) currículo xeral, para aqueles alumnos e alumnas que de forma transitoria presentaran dificultades na aprendizaxe ou problemas de conduta, 2) currículo xeral con algunhas modificacións, cando as dificultades de aprendizaxe se deben a unha necesidade permanente, 3) currículo con modificacións significativas, no caso de deficiencias mentais, motoras ou auditivas, que esixen un tratamento especializado, 4) currículo especial con adicións, cando a gravidade das necesidades permanentes é tal que fai difícil a súa adaptación curricular, polo que dá paso a un programa de desenvolvemento individual, e 5) currículo especial, isto é, programas de desenvolvemento individual que requiren unha atención en centros especializados.

Non obstante, un proxecto integrador ciméntase na posibilidade dun currículo común que implicaría a toma de decisións a diferentes niveis, que se corresponden cos niveis de concreción curricular (García, 1995).

### Educación especial para todos

Con todo, a idea de que a educación especial debe ser especial para tódolos estudantes (Thomas, 1994, p. 716) pode elimina-la necesidade de “nadar contra corrente”, para poder ter éxito no sistema educativo. O uso efectivo da educación especial para





A aplicación dos programas de instrución en saúde mental na escola trata de que os nenos acaden a comprensión dos motivos propios e dos demais para afrontar os problemas a medida que xorden. Test de destreza manual supervisado por unha doutora. Planeta 1977.

todo o alumnado pode axudar a superar a súa marxinalidade e restricións educativas. Así, a educación especial deberá completa-la súa fusión na educación xeral de maneira total, integrando os programas do “segundo sistema” no sitio dos programas da educación regular (Wang *et al.*, 1988: 248), para formar parte dun sistema educativo *compreensivo* que inclúa unha ampla gama de programas coordinados e oportunidades alternativas.

Neste proceso pedagóxico, é fundamental a provisión de ambientes

axeitados de aprendizaxe para adaptar-se ós ritmos e necesidades de tódolos estudantes sen excepción, pois todos presentan necesidades dun ou doutro tipo. O estudante deberá elixilo camiño (Moreno, 1996); esta actividade cognitiva segue unha estratexia que consiste en seleccionar de calquera situación aqueles datos que considera significativos, ós que lles atribuirá unha significación, as súas consecuencias e implicacións.

Os principios básicos para realizar esta elaboración curricular son

(López, 1993): 1) un principio de flexibilidade, ou sexa, non tódolos alumnos teñen que logra-lo mesmo grao de abstracción e de coñecementos nun tempo acelerado, 2) un principio de traballo simultáneo, cooperativo e participativo. Non deben producirse currículos paralelos nunha mesma aula e no mesmo momento de traballo escolar, e 3) o principio de acomodación que fai referencia á planificación escolar.

## 5. UNHA AULA PARA A DIVERSIDADE

---

Preténdese ofrece-la idea dunha escola común para todos. Débese desmitifica-la concepción da resposta ás NEE como provisión de métodos especiais levada a cabo con recursos específicos. Hai que substituí-lo ensino que entende unha relación diádica profesor-alumno, para poñe-la énfase nos procesos contextuais (Doyle, 1986).

### Autonomía do profesorado

---

Cómpre pasar da visión dun profesor como un xestor de programas eficaces individualizados, realizados por expertos, a consideralo como un membro dun grupo social, polo que non pode formular unha programación ríxida na que todo queda determinado de antemán, senón que as propias características do grupo clase e as súas necesidades converten a aula nun espazo vivo, dinámico, onde resulta imprescindible

tomar decisións sobre a marcha, partindo da reflexión sobre a propia práctica (Pérez, 1988), desenvolvendo un rol autónomo respecto ó proceso curricular e, sobre todo, en canto á elección de materiais curriculares (Ben-Peretz, 1990). Isto esixe a colaboración de todos e implica repensar desde a natureza propia do coñecemento académico e a análise das cambiantes necesidades educativas dos alumnos.

### A educación especial como recurso

---

Neste sentido, Ainscow (1991) afirma que debe deixarse de entende-la educación especial como a educación dun conxunto determinado de alumnos que presentan deficiencias físicas, psíquicas ou sensoriais, senón como unha educación especial nas accións ou medidas que axuden ós sistemas escolares a estar mellor preparados para atenderen a diversidade de necesidades que poidan presenta-los estudantes, calquera que estas sexan.

Así pois, a educación especial haberá de entenderse en canto vai dirixida a tódolos membros que interveñen no proceso educativo (profesorado, pais, alumnos), en canto promotora de programas *facilitadores de reflexión* sobre a propia práctica cotiá, e sobre esta reflexión, considerar medidas de actuación fronte a situacións diversas, complexas e singulares coas que se atopan a diario (Pérez, 1993; Imbernón, 1994).

## Unha aula integradora

---

Blanco (1990) di que unha aula é integradora se cumpre as seguintes características: 1) a selección de obxectivos debe ser equilibrada, no sentido de recolle-los diferentes tipos de capacidades e aprendizaxes propios da etapa. Isto debe implica-la súa diversificación e a formulación de obxectivos básicos comúns para todos e outros individualizados en función das necesidades educativas dos estudantes. 2) Os contidos deben ser desprazados do eixe central do ensino para darlles prioridade de acordo co seu valor funcional e organízalos tendo en conta as posibilidades, necesidades e intereses dos estudantes. 3) A metodoloxía debe pasar dun enfoque transmisor de coñecementos e baseado na actividade do docente, a outro de carácter interactivo no que a base do proceso de ensino/aprendizaxe sexa a actividade construtiva do alumno.

O profesor de apoio, o profesor tutor, ás veces algún especialista, participan nunha *aula ordinaria* adaptada á diversidade; nela requírese un sistema organizativo que, resumidamente, comprende (Wang, 1995, p. 204): 1) unha axeitada distribución do espazo e materiais de ensino, 2) un modelo de distribución do tempo e da tarefa, 3) unha adecuada coordinación dos docentes de clase e o persoal profesional especializado, 4) a autoxestión do propio alumno, 5) o emprego dun sistema de

distribución do tempo, coñecido como sistema de auto-horario e 6) o emprego de grupos heteroxéneos.

## Aprendizaxe cooperativa e atención á diversidade

---

A aprendizaxe de tipo cooperativa debe constituí-la resposta educativa axeitada ó proceso que intento argumentar neste artigo. A aprendizaxe cooperativa, ademais de ser unha alternativa ó modelo tradicional baseado no individualismo e a competitividade (Johnson e Johnson, 1987; Jonhson *et al.*, 1991 Johnson *et al.*, 1992), crea o ambiente favorable para que estudantes diferentes constrúan a súa propia aprendizaxe en relación cos outros, e segundo o seu ritmo de desenvolvemento.

A aprendizaxe cooperativa supón unha construción conxunta entre estudantes e docentes. Esta construción é activa pois facilita o descubrimento e a transformación do coñecemento propio co propósito de desenvolve-las competencias e talentos dos estudantes, a través dunha relación interpersoal de cooperación mutua entre os estudantes e o profesorado.

As diferencias individuais son vistas por docentes e estudantes como norma máis que como excepción. Enfatízase a responsabilidade do estudante. Ensínaselle a planear e a segui-la súa propia aprendizaxe.

Espérase que se responsabilice do plano, dirección e finalización de tódalas tarefas de aprendizaxe autoseleccionadas e prescritas polo profesor dentro dos límites de tempo acordados. *A aprendizaxe constructiva, activa e significativa* son aspectos fundamentais nos que os estudantes van indicando o ritmo do seu propio desenvolvemento.

Hai moitas experiencias prácticas ó respecto. En xeral implican un cambio nos papeis dos profesionais (Wang e Zollers, 1990), desde un sentido de autosuficiencia a outro colaborativo. Tódolos profesionais (profesor titor, profesor de apoio, especialistas) deben realizar un traballo coordinado que facilite a obtención de datos, a realización da práctica escolar (Blake *et al.*, 1990; Durán *et al.*, 1995), a súa reflexión e mellora sobre a propia práctica (Pérez, 1988; Torres, 1991).

## 6. CONCLUSIÓN

---

Unha resposta axeitada ós estudantes con NEE, baixo os principios de integración e normalización, debe entenderse desde unha visión global da educación, evitando a realización de currículos paralelos e fomentando unha única base curricular sobre a que se poderán realizar sucesivas modificacións ou as adaptacións oportunas, segundo as necesidades educativas.

Por isto, non se trata de xerar unha escola compensadora, pois esta cometería o mesmo erro que aqueloutra segregadora que parte duns supostos falsos, como son a crenza de que a capacidade de aprendizaxe dos individuos é algo determinado en alto grao polo padecemento dun ou outro tipo de déficit persoal, ou a ilusión de que dentro dos grandes grupos ou clases nos que dividímo-la poboación escolar existe unha certa homoxeneidade. Debemos camiñar cara a unha escola comprensiva e integradora da diversidade, xa que a mesma diversidade é un fenómeno inherente á educación.

As persoas difiren entre si por moitas razóns, e esta diversidade forma parte inherente de todo o proceso educativo: diversidade na capacidade de aprendizaxe, diversidade nas motivacións, intereses, cognición, tanto con respecto ás competencias do sistema cognitivo coma ós estilos cognitivos, así como diferencias propiamente intraindividuais: biolóxicas, fisiolóxicas, socioafectivas, escolares, etc.

A actuación educativa deberá encadrarse dentro dun marco comprensivo da realidade escolar (Orcasitas *et al.*, 1996), que non se centrará no déficit do estudante, senón na actividade da aula, do centro educativo e no modo en que estes intentan responder ás necesidades educativas (Puigdellivol, 1996).

Neste proceso, os niveis de adaptabilidade e individualización programática, conxugados cun proceso educativo facilitador de ambientes favorables, que procuran a autoaprendizaxe do alumno cun currículo equilibrado, significativo, flexible nos diferentes niveis de concreción curricular, cunha organización escolar flexible e ó servicio dos fins da educación, serán os aspectos fundamentais do seu desenvolvemento.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1985): "New directions in meeting special needs", *Pastoral Care*, 46, 38-44.
- Anderson, L. W., e L. O. Pellicer (1990): "Synthesis of research on compensatory and remedial education", *Educational Leadership*, 48 (1), 10-16.
- Area, M., e J. Yanes (1990): "El asesoramiento curricular a los centros escolares, la fase de contacto inicial", *Curriculum*, 1, 51-78.
- Bank-Mikelsen, N. E. (1975): "El principio de la normalización", *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Ben-Peretz, M. (1990): *The teacher curriculum encounter. Freeing teachers from the tyranny of texts*, Nova York, State University of New York Press, Princeton University Press.
- Blake, R. R., J. S. Mouton, e R. L. Allen (1990): *El trabajo en equipo, ¿Qué es y cómo se hace?*, Bilbao, Deusto.
- Blanco, R. (1990): "Innovación y recursos didácticos en el aula", en A. Marchesi, C. Coll e J. Palacios (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, III, necesidades educativas especiales* (pp. 351-367), Madrid, Alianza Psicología.
- Brennan, W. K. (1988): *El currículo para niños con necesidades especiales*, Madrid, MEC-Siglo XXI.
- Carr, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Sevilla, Diada.
- Coll, C. (1992): *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*, Barcelona, Paidós.
- Doyle, W. (1986): "Classroom Organization and Management", en Witrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, Nova York, McMillan.
- Durán, R.; J. F. Delgado, e R. Dengra (1995): "Trabajo interdisciplinar en personas con discapacidad", en M. A. Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid, Siglo XXI.
- Elliott, J. (1990): *La investigación acción en el aula*, Madrid, Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- Fletcher-Campbell, F. (1995): "Hacia una escuela adaptada para todas las necesidades", *Quinesia*, 20, 103-114.
- Fortes, A. (1986): "Escuela y salud mental", en S. Molina (dir.), *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, Madrid, CEPE.
- García, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

- González, M. A., e J. Sabaté (1991): *La integración de alumnos con NEE. Ciclo Superior de E.G.B.*, Madrid, MEC.
- Hegarty, S.; A. Hodgson, e L. Clunies-Ross (1992): *Aprender juntos. La integración escolar*, Madrid, Morata.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Graó.
- Johnson, D. W., e R. T. Johnson (1987): "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal", *Revista de educación*, núm. extra, 157-171.
- Johnson, D. W.; R. T. Johnson, e E. Holubec (1992): *Advanced cooperative learning*, Edina, MN, Interaction Book Company.
- Johnson, D. W.; R. T. Johnson, e K. Smith (1991): *Active learning: Cooperative in the college classroom*, Edina, MN, Interaction Book Company.
- López, M. (1993): "De la Reforma Educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura", en M. López e J.F. Guerrero, *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*, Barcelona, Paidós.
- Marchesi, A., e E. Martín (1994): "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales", en A. Marchesi, C. Coll e J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. III, necesidades educativas especiales* (pp. 15-35), Madrid, Alianza Psicológica.
- Miller, J. L. (1990): *Creating Spaces and finding voices, Teachers collaborating for Empowerment*, Nova York, State University of New York Press, Albany.
- Molina, S., e A. Gómez (1992): *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*, Zaragoza, Mira.
- Molina, S. (1994): "Modelos curriculares adaptados", en S. Molina (dir.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy, Marfil.
- (1996): "Sistemas de apoyo para una escuela integradora de los alumnos discapacitados: análisis crítico desde la perspectiva de los deficientes mentales", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 17-32.
- Moreno, M. (1996): "De las estructuras a los modelos organizadores", *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 60-64.
- Orkasitas, J. R.; B. Martínez; J. Pérez, e J. Galarreta (1996): "La escuela y los alumnos con necesidades educativas especiales desde el país Vasco", *Quinesia*, 22, 19-21.
- Ortiz, M. C. (1995): "Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto", en M.A Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* ( pp. 37-72), Madrid, Siglo XXI.
- Pérez, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148), Madrid, Narcea.
- Pérez, G. (1993): "La formación del docente como intelectual comprometido", *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 8-9, 42-53.
- Puigdemívol, I. (1996): "La situación de la integración escolar en Cataluña", *Quinesia*, 22, 27-50.

- Ruiz, R., e C. Giné (1986): “Las necesidades educativas especiales”, *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 32-34.
- Santos, M. A. (1996): “La democracia, un estilo de vida”, *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54.
- Thomas, B. (1994): “Education should be especial for all”, *Phi Delta Kappan*, 75, 716-717.
- Torres, J. (1991): “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”, en Ph. W. Jackson, *la vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Vidal, J. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*, Madrid, EOS.
- Wang, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid, Narcea.
- Wang, M. C.; G. D. Haertel, e H. J. Walberg, (1990): “What influences learning? A content analysis of review literature”, *Journal of educational reseach*, 84 (1), 30-43.
- Wang, M. C.; M. C. Reynolds, e H. J. Walberg, (1988): “Integrating the children of the second system”, *Phi Delta Kappan*, 70 (3), 248-251.
- Wang, M. C.; M. C. Reynolds, e H. J. Walberg, (eds.)(1990): *Special education resarch and practice syntesis of findings*, Oxford, Pergamon Press.
- Wang, M. C., e M. J. Zollers (1990): “Adaptative Instruction: An alternative service delivery approach”, *Remedial and Special Education*, 1 (11), 7-21.
- Warnock, M. (1978): *Special Educational Needs: Report of the Committe of Enquiry into the Education of handicapped children and young people*, Londres, HMSO.
- Williams, B. I.; P. A. Richmond, e B. J. Mason (1986): *Design for compensatory education: conference proceedings papers*, Washington, DC, Research and Evaluation Associates.
- Wittrock, M. C. (dir.)(1986): *Hadbook of research on teaching*, Nova York, McMillan.
- Wolfensberger, W. (1972): *The principle of Normalization in Human Services*, Toronto, NIMR.
- Zabalza, M. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

