

Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial

Ángel Luis González Olivares, Montserrat Blanco García

Universidad de Castilla La Mancha (España)

ALuis.Gonzalez@uclm.es, Montserrat.Blanco@uclm.es

Resumen

Los profesionales de la Educación Especial reciben una formación inicial como maestros/as en educación infantil o educación primaria y la especialización la adquieren con la formación en menciones cualificadas. El actual itinerario formativo universitario plantea un nuevo marco conceptual que incluye prioridades orientadas hacia una nueva perspectiva y visión de estas especializaciones dentro de la formación general como maestros y maestras, con un carácter actualizado e innovador. Esta profesionalización en educación inclusiva plantea un reto docente de la educación especial, utilizando una metodología basada en prácticas y experiencias innovadoras, compartidas en el aula ordinaria, favoreciendo la adquisición de nuevas competencias.

Palabras clave: Educación inclusiva, educación especial, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, formación del profesorado.

Formation of the Professorship of Inclusive Education: Educational Challenge of the Special Education

Abstract

The professionals of the Special Education receive an initial formation as teachers in infantile education or primary education and the specialization acquire it with the formation in mentions cualificadoras. The current formative university itinerary raises a new conceptual frame that includes priorities orientated towards a new perspective and vision of these specializations inside the general formation as teachers and teachers, with an updated and innovative character. This professionalization in inclusive education raises an educational challenge of the special education, using a methodology based on practices and innovative experiences shared in the ordinary classroom, favoring the acquisition of new competitions.

Keywords: Inclusive education, special education, therapeutic pedagogy, audition and language, formation of the professorship.

1. INTRODUCCIÓN

La docencia de las diferentes enseñanzas del Sistema Educativo demanda poseer las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica necesaria para cada una de ellas, la Pedagogía Terapéutica y la Audición y Lenguaje no son ajenas a este exigencia, e incluso la adaptación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior ha realizado un cambio importante, los profesionales de la Educación Especial reciben una formación inicial como maestros/as en educación infantil o educación primaria y la especialización la adquieren con la formación en menciones cualificadoras.

El actual itinerario formativo plantea un nuevo marco conceptual que incluye prioridades orientadas hacia una nueva perspectiva y visión de estas especializaciones dentro de la formación general como maestros y maestras, con carácter actualizado e innovador.

Estas prioridades son las siguientes:

1. Avanzar hacia el desarrollo de las competencias del maestro y la maestra/a que dan respuesta a la diversidad del alumnado y a las necesidades educativas especiales que estos pueda presentar.
2. Transformar el enfoque, rol y funciones de las actuales Facultades de Educación en las menciones de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, utilizando metodologías de enseñanza para el aprendizaje y la profesionalización en los Laboratorios de Educación Especial, o simulaciones de la realidad representada.
3. Hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de las personas con necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, permanencia y progreso en el sistema educacional, gracias a la aportación educativa y social de la propuesta de acción de profesionalización del maestro y la maestra de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
4. Adoptar el currículum común para la educación de todas las personas que presentan necesidades educativas especiales, y cambiar el enfoque y los elementos de diagnóstico y evaluación, con el objetivo de que sirvan para determinar los recursos y ayudas necesarios para optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumnado.
5. Hacer mayor hincapié en la Formación para el Empleo de las personas con capacidades diferentes. Hecho que ayudaría a prologar la acciones pedagógicas de una escuela inclusiva a una empresa inclusiva, y con ellas una sociedad inclusiva.

El reto docente de la Educación Especial se centra en cómo llevar a cabo la preparación y profesionalización del alumnado de Grado de Maestra y Maestro en Educación Primaria, en las Menciones de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, utilizando una metodología basada en prácticas y experiencias innovadoras con entidades y contextos reales, donde las temáticas de las capacidades diferentes y las necesidades específicas de apoyo educativo, comparten el aula ordinaria.

Asimismo, se analiza el marco institucional de la Educación Especial, partiendo de los antecedentes de la atención a las necesidades educativas especiales, detallando el ordenamiento jurídico de dicho concepto y explicando la educación inclusiva en su desarrollo y la formación de los docentes de esta especialidad.

Desde el marco innovador, más concretamente, se plantea la creación e implantación de laboratorios de naturaleza pedagógica, entendidos como una metodología basada en la realidad representada, enriquecida con recursos específicos de la especialidad, tales como: materiales, instrumentos, programas y bibliografía comentada y centrada en buenas prácticas. Todo ello enfocado de forma eminentemente práctica, favoreciendo la adquisición de competencias y con la finalidad de mejorar la formación de los futuros y las futuras docentes de la Educación Especial.

La acción educativa de las maestras y los maestros ha adquirido una característica de especialización en la atención a situaciones de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, tomando como referencia una actuación incluyente, donde la heterogeneidad y diversidad de alumnado forman parte del conjunto, gracias a la utilización de métodos, técnicas y materiales específicos que permiten que todos los educandos, en la medida de lo posible, formen parte de un sistema normalizado. Y, si no lo fuera, la Educación Especial respetará la atención de las necesidades básicas de aprendizaje para favorecer la autonomía personal, social y laboral y/u ocupacional.

2. MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. PILARES DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DESARROLLO

2.1. Antecedentes de la atención a las necesidades educativas especiales

En 1978, con el Informe Warnock, comenzó a utilizarse los conceptos de normalización y de Necesidades Educativas Especiales. Se inició una nueva forma de entender la Educación Especial. Supuso un hito fundamental en la historia reciente de esta modalidad educativa, en la medida en que se convirtió en un conjunto de ideas generales hasta entonces dispersas, y en una propuesta coherente y sistemática, liderada por el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Anteriormente, en nuestro país, el derecho a la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales adquirió una visión integradora con la Ley General de Educación en 1970, creándose una modalidad paralela a la enseñanza ordinaria con normativa específica y un currículum diferente. Con esta nueva dinámica, en 1975, se creó el Instituto

Nacional de la Educación Especial (INEE), organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación, y tres años más tarde se elaboró el primer plan estatal sobre la materia, el Plan Nacional de Educación Especial, inspirado en el Informe Warnock. En 1978, con la Constitución Española, se reconoce los derechos de las personas con discapacidad (art. 49) comprometiendo a los poderes públicos a una atención especializada a este colectivo. En 1981 comenzaron el funcionamiento los equipos multiprofesionales y un año más tarde se regularon su composición y funciones (O.M. de 9 de septiembre de 1982). En 1982 se aprobó la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos, que estableció los principios básicos de atención a las personas con discapacidad en todos los ámbitos, entre ellos el educativo: normalización, sectorización e integración. Y esta ley “concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos” (Fernández 2011: 86).

Posteriormente el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial marcó otro hito al establecer que el currículum de Educación Especial debía basarse, en todo caso, en el ordinario, si bien teniendo en cuenta las diferencias individuales. Este Decreto marcó el comienzo experimental del programa de integración en España y como consecuencia de él se creó en 1986 el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación. Este Real Decreto pretendió superar la dicotomía existente entre educación ordinaria y normalizada y educación especial, dando más importancia a la labor familiar en la educación de este alumnado, detallando las acciones y adaptaciones de la enseñanza y aprendizaje (método, programa, evaluación), facilitando la coordinación y la participación de los recursos y servicios comunitarios y desarrollando programas específicos de actuación.

2.2. Ordenamiento jurídico del concepto de Necesidades Educativas Especiales

Con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se fortalecieron y afianzaron los principios de normalización e integración mencionados en la Ley 12/1982 y en R.D. 334/1985 y se introdujo en el ordenamiento jurídico el concepto de Necesidades Educativas Especiales. El avance más destacado fue considerar la Educación Especial como un conjunto de recursos, tanto personales como materiales, para

atender educativamente a las necesidades transitorias o permanentes del alumnado. Los aspectos más importantes consideraron que las Necesidades Educativas Especiales se debían a causas personales del alumnado como a su contexto y entorno. Este alumnado aprenden de una manera particular y concreta, que en ocasiones pueden tener un modelo o programa semejante para un conjunto, basado en un determinado cúmulo de factores personales, protocolizados por la cuestión de diseñar una intervención que da respuesta a diagnósticos y evaluaciones concretas. Ainscow (2001) señaló que si el problema no estaba en el alumnado habría que dirigir la intervención a la situación educativa donde se genera esta necesidad o demanda, porque no todo depende del alumnado. Hay influencia de otros factores: contexto educativo, contexto familiar, sociedad, recursos, modelo educativo... Se contemplaba, como dice Torres González (2010) “el nuevo objeto de la Educación Especial: la adaptación de la educación general a cada situación concreta y particular” (2010: 63).

De igual modo, las evaluaciones no se centran única y exclusivamente en el alumnado, sino que se consideraba y se realizaba en situaciones naturales de aprendizaje. La respuesta educativa iba más allá de un Programa de Desarrollo Individual (PDI) porque se programaba adaptaciones y diversificaciones en función de las necesidades educativas especiales. Y la responsabilidad profesional hacia participantes a tutores/as, maestros/as y profesionales especialistas.

Más tarde el Real Decreto 696/1995 planteó la escolarización en los centros de educación especial a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial o motora, graves trastornos del desarrollo o múltiples deficiencias que requieran a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas del currículo, o la provisión de medios personales y materiales poco comunes en los centros ordinarios y cuando se prevea, además, que en estos centros su adaptación e integración social sería reducida. Esta norma diferenciaba entre necesidades educativas especiales permanentes y transitorias, y amplió el concepto de necesidades educativas especiales a las condiciones de sobredotación y asociadas a la historia escolar y educativa.

2.3. La educación inclusiva en desarrollo

La educación ha evolucionado y cambiado de manera progresiva, siendo las modificaciones relacionadas con una mejora en la atención al

alumnado, desde aspectos personalizados y particulares hasta acciones en conjunto dirigidas al colectivo. En este sentido, aprender es y ha sido un objetivo normativo en las etapas educativas obligatorias, pero también es un objetivo enseñar y educar. Aunque son dos realidades sinérgicas, dependen de un factor personal, el sujeto que aprende y se le debe enseñar, en concreto el alumnado, al que el profesorado y los profesionales de la educación deben tener como referencia. Atender, educar y enseñar a toda tipología de alumnado es una acción de aplicación y cuidado, e incluso de respeto, en primer lugar por derecho y en consiguiente por justicia. La heterogeneidad de las personas que aprenden requiere una adaptación y personalización de las acciones, hecho que podríamos considerar como una atención a la diversidad. Este tema en el ámbito educativo no es una cuestión baladí y mucho menos nueva porque;

La atención a la diversidad ha sido y es la base cultural a desarrollar en la escuela, para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos desde lo común para respetar las diferencias. Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilita el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad (González, Cruz y Varela, 2011: 80).

La escuela puede considerarse algo cerrado, normativo, regulado y controlado, pero la sociedad es algo abierto, difícil de normalizar, difícil de regular, difícil de controlar, en sí es algo distinto (Gonzalez-Olivares, 2011). Aunque la finalidad es que la escuela forme y eduque para que el alumnado esté integrado y forme parte de la sociedad. Por ello, la educación inclusiva es un elemento indispensable del derecho a la educación de las personas con discapacidad, pues ésta trata de evitar la exclusión de todos los educandos, incluidos aquellos con discapacidad (Muñoz, 2007).

Prueba de esta evolución mencionada y el constante progreso en la atención educativa la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) realizó un cambio terminológico donde los alumnos con necesidades educativas especiales pasaban a llamarse Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Diferenciando tres tipos de alumnado:

1. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Demandan determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de su discapacidad o de un trastorno grave de la conducta por

un periodo de tiempo limitado o durante su escolarización. La escolarización de estos alumnos/as tiende a la normalización y la inclusión. Se escolarizarán en Centros de Educación Especial cuando no se puedan atender sus necesidades en los centros ordinarios.

2. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Son alumnos/as, cuyas capacidades son de un nivel alto; o educandos que tienen una capacidad o varias capacidades a un alto rendimiento, pero las demás capacidades se consideran normales. La atención educativa flexibiliza la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para atender a sus necesidades académicas y sociales.
3. Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español. Estudiantes que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporan de forma tardía al sistema educativo español. Las administraciones educativas son las responsables de desarrollar programas para paliar las dificultades que el alumno pueda tener por no conocer la lengua y facilitar su integración. La escolarización de estos alumnos se realiza considerando su edad, sus circunstancias, sus conocimientos e historial académico, con el fin de que se pueda incorporar al curso más adecuado según sus características.

Los principios de actuación de esta normativa consistían en:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- La educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

Finalmente, en esta última década la publicación del Real Decreto Legislativo 1/2013, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social y la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), detallan que la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales se realiza por medio de la educación in-

clusiva, teniendo como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnado, profesorado, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales. Todos estos componentes colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado, participando en un proceso de aprendizaje permanente. La inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales:

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y alumnas así como se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación, y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

2.5. La formación de docentes en Educación Especial: currículum y competencias

La educación, considerada como una profesión exigente, vocacional y especializada, hace recaer en los profesionales que la ejercen un compromiso de preparación rigurosa. Por ello, la formación inicial del profesorado representa sólo el comienzo de un proceso formativo que ha de extenderse a lo largo de toda su vida profesional. En el ámbito de la educación especial, ésta ha de seguir una doble vía: general y especializada.

La experiencia y resultados de muchas intervenciones y seguimientos educativos ponen de relieve que se sigue considerando imprescindible la formación específica del profesorado y personal especialista en Educación Especial (modificando y adaptando también el tipo y contenido de su formación, al variar sus funciones que comprenderán, además de la atención directa en determinados casos y programas, el asesoramiento, apoyo y colaboración con el personal no especialista de los centros educativos). Pero, particularmente, se destaca lo esencial de una formación inicial que prepare al profesorado generalista para dar respuesta satisfactoria a las demandas educativas que presenta el alumnado en las escuelas ordinarias.

Las dos principales modalidades de formación inicial docente han sido: el “simultáneo”, en el que tanto el currículo escolar, como el conocimiento y desarrollo de las destrezas necesarias para impartirlo se aprenden al mismo tiempo; y el modelo “consecutivo”, en el cual la formación en instituciones de educación superior en una o varias asignaturas del currículo escolar es seguida por un curso aparte sobre cuestiones pedagógicas, didácticas, de práctica en el aula, etc.

Las principales metodologías para la formación inicial, estudiadas por Pugach y Blanton (2009), incluyen cursos y asignaturas “específicos” o programas por separado, “combinados” desarrollados a través de la colaboración entre facultades de educación general y especial, e “integrados” en los que la formación inicial de todos los docentes facilita las habilidades, conocimientos y actitudes para asumir la responsabilidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Uno de los procedimientos para llevar a cabo el enfoque “integrado” ha sido incluir algunos contenidos en módulos independientes (cursos específicos) u optar por un enfoque integrador, aumentando las oportunidades para la colaboración.

En nuestros días, atendiendo a los planes de estudios vigentes, la formación de docentes en Educación Especial requiere, en primer lugar, que el y la docente se forme como Graduado o Graduada en Magisterio de Educación Primaria o Educación Infantil; y, en segundo lugar, la especialización en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje se adquieran con las respectivas Menciones Cualificadoras.

En la Universidad de Castilla La Mancha, las menciones tanto en Pedagogía Terapéutica como en Audición y Lenguaje están configuradas por cinco asignaturas cada una de ellas (30 créditos ECTS optativos). En ambos casos se trata de facilitar un aprendizaje inicial, desde la Pedagogía y la Psicología, tratando de atender al carácter multidisciplinar de la formación de los futuros maestros y maestras. Éstas se imparten cuando el alumnado ya ha construido las bases de su formación general como maestro o maestra (en los cursos tercero y cuarto), y ha podido establecer sus preferencias profesionales dentro de la educación. Asimismo, en estos cursos es cuándo tienen la oportunidad de contrastar la formación alcanzada en las Facultades de Educación con la práctica docente, en los centros educativos, a través del Prácticum.

En cuanto a las competencias de los maestros y maestras, cabe destacar la colaboración con el resto del profesorado, con otros profesionales especialistas y con la familia. Asimismo ha de poder identificar alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (alumnado que presenta necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales e incorporación tardía); y dar respuesta educativa partiendo de los principios de normalización e inclusión.

Es imprescindible que adquieran una actitud flexible y crítica y un compromiso de renovación y actualización de sus competencias; y que sean capaces de mejorar su propia competencia docente.

En los epígrafes siguientes realizamos propuestas que consideramos que contribuirían a mejorar las competencias específicas de los maestros y maestras especializados en el alumnado con necesidades específicas, entre ellas: adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades; utilizar fuentes de información disponibles sobre educación específica y atención a la diversidad; garantizar los requisitos necesarios para facilitar la integración e inclusión de personas con necesidades específicas diversas; preparar a los alumnos y

alumnas para su incorporación y participación plena tanto en sus entornos habituales y en la vida social y laboral.

3. MARCO INNOVADOR DOCENTE DE LA PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA Y LA AUDICIÓN Y LENGUAJE

En este apartado realizamos algunas propuestas que consideramos pueden contribuir a mejorar la formación de los maestros y maestras de Educación Primaria, centrando el foco de atención en las actividades que habrá de desarrollar en el contexto del aula normalizada. La profesionalización específica en Educación Especial, dentro de este ámbito, se concreta en las menciones de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, y la labor educativa de las maestras y los maestros, se basa en conseguir dar respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales en las diferentes etapas de la enseñanza partiendo de los Principios de normalización e inclusión, desarrollando, como profesionales, las competencias a las que hacíamos referencia.

La formación y preparación de los y las especialistas debería completarse en las áreas de apoyo, escolar, y de orientación, que a continuación detallamos.

3.1. Área de apoyo

Con ello nos referimos a las actuaciones encaminadas a promover la integración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a la educación normalizada y de atención psicopedagógica.

Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro o maestra en la atención las necesidades educativas especiales que se planteen, así como comprender la contribución que el apoyo al resto del profesorado y otros profesionales puede suponer en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado son competencias que, dentro de esta área han de desarrollarse.

Para ello es imprescindible conocer los distintos profesionales educativos y las funciones de cada uno; poner en práctica el trabajo colaborativo en el periodo de formación de los maestros y maestras favorecerá su posterior desempeño profesional.

No podemos olvidar a la familia en el proceso educativo de los niños y las niñas, debemos de ser capaces de concienciar a los futuros maestros y maestras de la necesidad de establecer una estrecha relación con la familia con una actitud de respeto y colaboración.

Como profesionales de la educación hemos de tener presente la labor de prevención y de detección precoz que podemos promover en colaboración con los profesionales de los equipos psicopedagógicos, realizando una evaluación interdisciplinar del alumnado que pueda presentar, en edades tempranas, problemas de adaptación, dificultades en la adquisición del lenguaje, en la comunicación o en el desarrollo psicomotor.

3.2. Área escolar

Reforzar una actitud reflexiva hacia su propia formación y fomentar la necesidad de un perfeccionamiento profesional es una de las competencias señaladas, así como conocer y analizar líneas de investigación. En este sentido proponemos incluir los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las acciones cotidianas en los centros educativos.

En el actual contexto de educación inclusiva, educación para todos y diversidad de diversidades (física, psicológica, cultural, familiar...), la idea de que la diversidad humana es la norma y la excepción está cada vez más interiorizada entre los y las profesionales de la educación. Una respuesta para atender ésta es el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje, desarrollado por Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST). Este enfoque fija la atención en el diseño curricular para explicar por qué hay alumnos y alumnas que no alcanzan los aprendizajes previstos. El DUA tiene su origen en las investigaciones llevadas a cabo por este centro en la década de los 90. En palabras de sus fundadores David Rose y Anne Meyer (2002: vi), “[...] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles”.

Podemos definir el DUA como “...un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículum —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje”(CAST, 2011).

Si el diseño curricular se realiza pensando en las potenciales necesidades del alumnado evitamos (o disminuimos) las posteriores adaptaciones que pueden ser: poco funcionales si se limitan a poner parches o a simplificar la tarea cuando lo que necesita es apoyos para acceder al mismo curriculum que sus compañeros y compañeras; poco atractivas, pues pueden desmotivarse se no trabaja las mismas actividades que sus compañeros y compañeras; y con un mayor coste de esfuerzo y tiempo del maestro o maestra.

¿Qué nos aporta DUA? Por una parte rompe la dicotomía entre alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y quiénes no. Y, por otra, encontramos que el foco de la dificultad recae sobre los materiales, lo métodos y el resto de elementos del curriculum.

Antes de pasar a explicar cuáles son los Principios DUA, merece la pena detenerse en los fundamentos neurocientíficos que los sustenta. Los estudios evidencian que el cerebro posee una estructura modular, es decir, se compone de diversas regiones, especializadas en distintos aspectos de la realidad. Éstas mismas investigaciones ponen de manifiesto que existe diversidad neuronal entre las personas, lo que implica que no hay dos alumnos o alumnas iguales.

Los investigadores e investigadoras de CAST pudieron establecer que existen tres tipos de subredes neuronales, especializadas en tareas de procesamiento de información o ejecución, que intervienen de manera preponderante en el aprendizaje, si bien su funcionamiento es distinto en cada persona (Rose, 2006). Éstas son las bases sobre las que construyó el marco del DUA.

Las redes a las que se refieren son: las redes de reconocimiento, especializadas en percibir la información y asignarle significado; las redes estratégicas, especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas; y las redes afectivas, especializadas en asignar significados emocionales a las tareas.

¿Cómo podemos utilizar DUA en nuestra práctica docente? Estas cuestiones se concretan en que en las aulas nos encontramos una gran variabilidad en las formas de acceso y procesamiento de la información, en los modos de planificar, ejecutar y monitorizar las tareas, y en cómo el alumnado se implica en su propio aprendizaje.

A partir de aquí, el CAST, desarrolla el marco DUA basado en tres Principios, que son (CAST, 2011):

- Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación de la información, pues cada alumno y alumna percibe y comprende dicha información de manera diferente.
- Principio II: Proporcionar múltiples formas de expresión de los aprendizajes realizados atendiendo a la variabilidad de habilidades estratégicas y organizativas que cada alumno y alumna tiene.
- Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación, para facilitar que todo el alumnado pueda sentirse comprometido y motivado en su propio proceso de aprendizaje
- Estos Principios se concretan en un conjunto de estrategias docentes, denominadas Pautas, para lograr que los currícula sean accesibles a todo el alumnado, que nos ayudan a flexibilizar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Las pautas DUA proporcionan un marco de referencia que permite aplicarlos en los distintos componentes de curriculum (Alba Pastor, 2012).

Por tanto, la propuesta es introducir los principios del DUA en la metodología docente universitaria para que el alumnado del Grado de Educación Primaria experimente ésta para mejorar su práctica como futuros maestros y maestras. Dotar de mayor flexibilidad al currículum, a los medios y a los materiales de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje es el fundamento de esta propuesta.

3.3. Área de orientación

Consiste en profundizar en el aprendizaje profesionalizante sobre la información y orientación a las familias del alumnado con necesidades educativas especiales, así como la orientación específica al maestro o la maestra sobre estrategias que faciliten proporcionar la respuesta adecuada a cada situación concreta.

4. PROPUESTA DE ACCIÓN

La formación teórico-práctica sobre la educación especial de las maestras y los maestros requiere el diseño de un plan o programa de especialización que combine la adquisición tanto de conocimientos teóricos en asignaturas, como prácticos en experiencias, tanto en las Facultades de Educación como en los Centros de Prácticas.

En relación a la primera acción, el plan de estudios de Grado de Maestro, en Educación Primaria, está regulado por un conjunto de disciplinas que se detallan en una serie de asignaturas congregadas en las diferentes menciones de especialización en Educación Especial y Audición y Lenguaje. El profesor de Educación Primaria se especializa en Educación Especial y se forma para el ejercicio docente obteniendo una preparación teórica y práctica.

Este futuro especialista, como profesional, debe programar, intervenir educativamente, evaluar y velar por el proceso íntegro de aprendizaje, tanto en el ámbito educativo formal como no formal, de las personas con Necesidades Educativas Especiales del resto por sus características especiales de adaptación, ya sea por una discapacidad o por una no adecuada integración educativa.

Estas acciones conlleva la realización de unas funciones específicas. El SAE (2011) ha analizado la ocupación del profesional de la Educación Especial y detalla las siguientes funciones:

a) Desarrollar y ejecutar estrategias para facilitar el inicio de la integración: recogiendo información, para determinar las necesidades educativas del alumnado, participando en la planificación de las actividades integradoras de la escuela, actuando en programas de formación permanente sobre prácticas de enseñanza en contextos de integración y orientación a las familias y a la comunidad, estableciendo relaciones de colaboración con otros profesionales y preparando al alumnado con Necesidades Educativas Especiales para que puedan incorporarse al aula ordinaria y al alumnado de escolarización ordinaria para recibir a alumnos/as de integración en el aula.

b) Aplicar técnicas para la evaluación de necesidades y objetivos contextuales: evaluando el nivel de funcionamiento actual del alumnado, proyectando objetivos realistas, apropiados y evaluables, determinando los objetivos del grupo clase, en su conjunto, y de los subgrupos, dentro de clase e implicando a las familias en la consecución de estos objetivos.

c) Diseñar estrategias de planificación de la formación: planteando procesos de enseñanza que den respuesta a las diferencias individuales del alumnado, preparando actividades variadas y flexibles y utilizando estrategias alternativas de enseñanza, potenciando el uso de recursos humanos y materiales para cada una de las actividades programadas, esta-

bleciendo un horario flexible y planificando medidas apropiadas al ambiente físico de la clase.

d) Implementar las estrategias de enseñanza y utilización de recursos: obteniendo información del alumnado y de su entorno, seleccionando y utilizando métodos de enseñanza individualizada variados, eligiendo y utilizando métodos de enseñanza en grupo y cooperativos, preparando y supervisando los espacios y materiales de actividad, a fin de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas y desarrollar la capacidad de autonomía en el alumnado, adquiriendo, adaptando y confeccionando materiales para conseguir los objetivos de aprendizaje, utilizando la ayuda de voluntarios en las actividades del aula y aprovechando la ayuda de las familias en las actividades escolares.

e) Emplear técnicas que faciliten el aprendizaje del alumnado: usando técnicas de modificación de conducta individual y grupal, utilizando métodos para elevar el nivel de motivación del alumnado, realizando actividades que animen y potencien la interacción entre alumnos/as, aplicando estrategias de valoración sistemática y mejora de clima psicológico del aula, preparando y supervisando los materiales didácticos y los espacios de actividad, adaptándolos al tipo de actividad y a las pautas de desarrollo de la misma, realizando las actividades de educación infantil, atendiendo individual y colectivamente al alumnado, para el desarrollo de sus capacidades y proyectando actividades de intervención dirigidas a la satisfacción de las necesidades básicas y a la formación de hábitos.

f) Emplear técnicas que faciliten el aprendizaje del alumnado: usando técnicas de modificación de conducta individual y grupal, utilizando métodos para elevar el nivel de motivación del alumnado, realizando actividades que animen y potencien la interacción entre alumnos/as, aplicando estrategias de valoración sistemática y mejora de clima psicológico del aula, preparando y supervisando los materiales didácticos y los espacios de actividad, adaptándolos al tipo de actividad y a las pautas de desarrollo de la misma, realizando las actividades de educación infantil, atendiendo individual y colectivamente al alumnado, para el desarrollo de sus capacidades y proyectando actividades de intervención dirigidas a la satisfacción de las necesidades básicas y a la formación de hábitos.

g) Evaluar los procesos educativos y de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje: recogiendo y registrando datos para evaluar el progreso del alumnado, desarrollando un sistema de retroalimentación que suministre datos continuos a los alumnos/as, profesores/as y familias, utilizando los datos para evaluar los logros e identificar nuevas metas, preparando, dirigiendo y evaluando las actividades dirigidas a la colaboración con las familias, evaluando, en colaboración con el equipo, programas de intervención infantil, a fin de garantizar la adecuación del programa al desarrollo infantil, aplicando las técnicas y los procedimientos de evaluación para valorar el desarrollo de programas y actividades de educación formal y no formal, aplicando las técnicas y procedimientos de evaluación para valorar el bienestar físico y psíquico obtenido y consecución de las capacidades de autonomía en el alumnado.

La formación práctica, actualmente atendida con la participación del alumnado en la asignatura de Practicum, aprende y conoce en una situación real las experiencias profesionales de su especialidad, se pretende mejorar, con esta propuesta de acción, con el diseño de simuladores o recursos sobre diferentes contenidos que pueden ser utilizados en el aula como herramienta didáctica. El Ministerio de Educación, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), está desarrollando recursos educativos digitales interactivos y multimedia, que se adaptan al currículo de distintas áreas y materias de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Necesidades Educativas Especiales, por tanto, es un planteamiento favorecedor para poder mejorar la profesionalización del ejercicio docente de la Educación Especial. En este sentido, se programa la creación de:

- **Laboratorio de Materiales y Recursos de Apoyo para la Educación Especial.** Constituido por simuladores y recursos orientados a facilitar el aprendizaje en entornos virtuales y de realidad representada, que “genera en los estudiantes un alto nivel de motivación para el aprendizaje y puede aplicarse a un amplio rango de situaciones y especialidades” (Ramírez, 2008: 2). Lo importantes de esta metodología se basa en situar al estudiante en el rol del investigador, planteando hipótesis de estudio y verificando y contrastando su indagación (Matyas, 2000). Estos espacios estarían constituidos con materiales específicos sobre el alumnado con Necesidades Educativas Especiales como:

a) Recursos tecnológicos y virtuales que ofrezca a los profesores y a los alumnos una nueva forma de enfocar el aprendizaje, promoviendo nuevas metodologías de trabajo en el aula más activas, participativas, motivadoras y personalizadas, para mejorar, con ello, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomando como referencia la normalización y anteponiendo la inclusión en todas las decisiones.

b) Publicaciones: libros, revistas, tesis doctorales... tanto en formato impreso como digital. Poseer un cuerpo teórico consistente es esencial para acercarse a las realidades que los futuros maestros y maestras se van a encontrar en las aulas. Asimismo es esencial que adquieran competencias relativas a la búsqueda de información.

c) Instrumentos de evaluación y diagnóstico: test específicos, cuestionarios... Puesto que entre las competencias específicas se encuentra la identificación de alumnado con necesidades especiales, es imprescindible que se familiaricen con los distintos instrumentos de detección así como con la interpretación que se derive de los mismos.

d) Protocolos de coordinación con el resto del profesorado que interactúa con el alumno o la alumna y procedimientos de orientación y atención a la familia. El conocimiento y la familiaridad con materiales educativos de fortalecimiento, aprendizaje y refuerzo pedagógico para esta establecer una actuación en la que tanto los y las profesionales como la familia trabajen en un mismo sentido. Tras la detección es imprescindible planificar actuaciones que favorezcan el máximo desarrollo de las potencialidades de cada alumno y alumna. Por ejemplo, con el uso de pictogramas en trastornos del espectro autista.

e) Recursos tecnológicos y audiovisuales. En el modelo educativo actual es impensable no hacer uso de la cantidad de recursos que tenemos a nuestra disposición y que puedan facilitar la tarea educativa, no solo aquellos que facilitan el acceso al currículum del alumnado, también los que nos van a servir como elemento motivador y aquellos que facilitan la tarea docente propiamente dicha.

- **Comisión de Trabajo con Expertos.** Promover la participación de personas con acreditada experiencia profesional y expertas de la Educación Especial. Las acciones y actuaciones serían:

a) Creación del Consejo de Expertos formado por profesionales con formación y experiencia en el ámbito de la Educación Especial (Di-

rectores/as de Centros, Psicólogos/as, Pedagogos/as, Logopedas, Terapeutas, Educadores/as,...)

b) Seminarios de profesionalización en temáticas específicas con especial representatividad en los contextos educativos, con la finalidad de acercar lo más posible al alumnado a la diversidad de las aulas y de hacerles conscientes de la importancia de la formación continua pues la realidad laboral está en continuo cambio y, fruto de la investigación, aparecen nuevos métodos, estrategias... que incidirán en la calidad de la educación. Por ejemplo: Diseño Universal para el Aprendizaje; Trastornos del Espectro Autista; Inserción Sociolaboral...

c) Seguimiento de experiencias prácticas con actuaciones concretas en contextos reales. La realización de comentario y análisis de actuaciones reales. Éstas pueden darse preferentemente tras la visita a centros educativos, o como casos prácticos, en las aulas universitarias.

Una experiencia interesante es visitar un centro de primaria donde el maestro o la maestra de audición y lenguaje, por ejemplo, les hable de sus funciones, les muestre los protocolos de coordinación que utilizan, los tiempos de los que dispone para trabajar con el alumnado, visiten el aula de logopedia y vean la distribución de los espacios de trabajo y los materiales que utilizan... y, que después, en el contexto de la Facultad se reflexione sobre ello.

- **Ámbito Sociolaboral de la Formación para Colectivos con Necesidades Educativas Especiales.** Colaboración con asociaciones y entidades representativas del colectivo de las personas con capacidades diferentes. Consisten en programas subvencionados por administraciones públicas y obras sociales de entidades. Y constituyen un campo en desarrollo que permite al alumnado sentar mejor las bases de conocimientos teóricos trabajados en las aulas y permitiría generar conciencia de todos los recursos profesionales y asistenciales de atención a las personas con capacidades diferentes. En ellos se diseñarían proyectos experimentales donde la formación, la orientación y el empleo sería los objetivos a alcanzar y desarrollar. Estas experiencias se concretarían en:
- **Acciones de Formación:** formación para el empleo, formación para certificados de profesionalidad, Centros de Educación Especial...

- **Acción de Orientación y Empleo:** en Centros Especiales de Empleo, Agencias de Colocación especializadas, empresas ordinarias por medio de los proyectos de empleo con apoyo y enclaves laborales.
- **Estudios e investigaciones.** Crear una base de datos con la oferta de becas de colaboración para la participación en proyectos de investigación con la Universidad, formando parte del grupo y/o equipo de investigación, como de la programación estudios y experiencias para la creación de la Cátedra Especializada en Educación Especial.

Desde las Facultades de Educación debemos de abordar la formación de los futuros maestros y maestras capacitándoles no sólo para trabajar en las escuelas sino con una visión más amplia, pensando en que puedan desempeñar una importante labor en otros ámbitos educativos.

Referencias Bibliográficas

- AINSCOW, Mel. 2001. **Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.** Editorial Narcea. Madrid (España).
- ALBA PASTOR, Carmen. 2012. “Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible” en NAVARRO, J., FERNÁNDEZ, M.T., SOTO, F.J. Y TORTOSA, F. (Coords.). **Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.** Disponible en <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>. Consultado el 5.09.2015.
- CAST (Center of Applied Special Technology). 2011. “Universal Design for Learning guidelines versión 2.0”, Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): ALBA PASTOR, C.; SÁNCHEZ HÍPOLA, P; SÁNCHEZ SERRANO, J.M.; y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. **Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).** Disponible en Texto completo http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx. Consultado el 14.08.2015.
- FERNÁNDEZ, Rosario. 2011. El camino hacia la integración. **CEE Participación Educativa.** 18. noviembre: 79-90.
- GONZÁLEZ-OLIVARES, Ángel Luis, CRUZ MARTÍN-SERRANO, Rosario y VARELA GONZÁLEZ, Verónica. 2011. Proyecto Aprende: Práctica Formativa Innovadora. **Revista de Psicología y Educación.** Vol. 1. Núm. 6: 79-92.

- GONZÁLEZ-OLIVARES, Ángel Luis y De Juanas Oliva, Ángel. 2011. “Las Personas con Capacidades Diferentes en España. De los programas específicos de capacitación profesional al Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas” en ROMÁN SÁNCHEZ, J. M^a y otros (Comp.). **Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural**, pp. 1999-2021. Ed. de la Asociación Nacional de Psicología y Educación. Valladolid (España).
- Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI). **Ley 13/1982, de 7 de abril sobre la Integración Social del Minusválido**. (BOE n°103 30-4-1982).
- Ley Orgánica de Ordenación General Sistema Educativo. (LOGSE). **Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**. (BOE 4-10-1990).
- Ley Orgánica de Educación. **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación**. (BOE núm. 106, 4-05-2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa**. (BOE núm. 295, 10-12-2013).
- MATYAS, M.L. 2000. **Teaching and learning by inquiry**. The American Physiological Society (APS). Estados Unidos.
- MUÑOZ, Vernor. 2007. **El derecho a la educación de las personas con discapacidades**. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada “Consejo de Derechos Humanos”.
- PUGACH, M.C. y BLANTON, L.P. 2009. A framework for conducting research on collaborative teacher education. **Teaching and Teacher Education**. 25 (4): 575-582.
- RAMÍREZ, Beatriz. 2008. Laboratorios basados en investigación: Una metodología que incentiva la participación intelectual del estudiante en el proceso de su aprendizaje. **CPU - e Revista de Investigación Educativa**. 7. julio-diciembre.
- Real Decreto 334/ 1985 de 6 de marzo, **Sobre la Ordenación de la Educación Especial**. (BOE 16-3- 1982).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales** (BOE núm. 131, 2-6-1995).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales** (BOE núm. 131, 2-6-1995).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básica de la Educación Primaria** (BOE núm.260, 30-10-2007).

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE núm. 289 3-12-2013)

ROSE, D. H. (2006). Universal Design for Learning in postsecondary education: reflections and principles and their application. **Journal of postsecondary education and disability**. 19(2): 135-151.

ROSE, D.H. y MEYER, A. 2002. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Association for supervision and curriculum development. Alexandria, VA (Estados Unidos).

SERVICIO ANDALUZ DE EMPLEO (SAE) de la Junta de Andalucía (2011). **Ocupaciones. Material de orientación profesional**. Junta de Andalucía. Sevilla (España).

TORRES - GONZÁLEZ, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. **Revista Perspectiva Educativa**. Vol.: 49. Nº 1 62 - 89.

WARNOCK, M. (1978). **Warnock report; White paper**. SSRC. London (Reino Unido).