

Algo más sobre la casuística “necesidades educativas especiales”*

Something more about casuistry “special educational needs”

LUCY SEPÚLVEDA VELÁSQUEZ**

RESUMEN

El análisis de este artículo posibilita abordar el concepto de “necesidades educativas especiales”, puntualizando ciertos aspectos en torno a la precisión evolutiva del término, así como también, describir ciertas críticas y aciertos que encierra su condición. El artículo converge en que el término parte desde perspectivas multidimensionales y se relaciona no sólo en función de las características individuales, sino que va en consonancia con recursos y diseños de nuevas formas de organización escolar que el alumno necesita para optimizar el logro de sus objetivos y que permiten favorecer su periplo educativo.

Palabras clave: Necesidades educativas especiales, déficit o deficiencia, integración escolar, respuesta educativa.

ABSTRACT

The study of this article makes it possible to broach the concept of “special educational needs”, specifying some aspects concerning the evolutive accuracy of the term, as well as describing some criticisms and successes its condition includes. The article converges on the fact the term begins with multidimensional perspectives and it is related, not only to the individual characteristics, but also to the resources and designs of new scholar organization's ways which the student needs to optimize his objectives' achievements and which let favour his educational task.

Keywords: Special educational needs, deficit or deficiency, scholar integration, educational reply.

Recibido: 12/04/09. Aceptado: 27/05/09.

* El contenido de este artículo forma parte de la investigación realizada en torno a la “Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con síndrome autista Asperger o de alto funcionamiento en el aula regular”, realizado en Bilbao, Vizcaya, España.

**Doctora por Universidad del País Vasco. Programa en Psicodidáctica. Bilbao, Vizcaya, España. Participante del módulo “Educación Diferencial e Integración Escolar”. Programa Segunda Titulación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. E-mail: lucyrosen@euskalnet.net

Sin lugar a dudas, el enfoque de “necesidades educativas especiales” (n.e.e.) se ha enriquecido desde que fue expuesto en el Informe Warnock (1990: 13), en el cual se rechazó la idea existencial de dos grupos diferentes de educandos: “los deficientes y no deficientes”. En el documento se argumentaba que “los primeros se ‘beneficiaban’ de una educación especial, en cambio los segundos recibían simplemente educación”.

La introducción del término n.e.e. reflejó, a través de este Informe, un cambio de paradigma en la forma de entender las necesidades de los escolares y, por consiguiente, en la forma de responder a esas necesidades educativas. El Comité elaborador denominó “niño con n.e.e.” a todo aquel que necesita una ayuda adecuada, transitoria o permanente para hacer frente a los problemas educativos, independientemente de su duración o gravedad, pudiendo adoptarse soluciones a dichas carencias mediante formas diversas: prestación de medios especiales, de acceso al currículo, modificación del currículo, apoyos materiales, etc., es decir, desde la disyuntiva de que todas las ideas de prestación educativa especial, dondequiera que se realicen, deben tener un carácter adicional o suplementario, y no ser independiente o alternativo, como solía ocurrir en épocas pasadas.

Este nuevo concepto nos acerca a una terminología más normalizante, que se aleja de otras más despectivas y segregadoras que tendían a concebir las dificultades como algo permanente y etiquetador (Warnock, 1978, 1990; Stainback y Stainback, 1984; Jarque, 1985; Ainscow, 1990; Van Steenlandt, 1991). Si bien es cierto que existe el conocimiento del carácter transitorio de algunas dificultades coincidentes con el período de maduración del niño, se hace aconsejable hablar entonces de necesidades educativas en un sentido amplio, esto supone que “todos los sujetos a lo largo de su desarrollo tienen necesidades educativas y lo que sucede es que, algunos de ellos, pueden presentar necesidades de carácter especial” (Gobierno Vasco, 1996: 26).

Van Steenlandt (1991) al respecto opina que, al contrario del modelo médico, el cual pone el énfasis en el déficit personal, esta nueva concepción analiza las dificultades experimentadas dentro del contexto de la interacción del niño con la institución escolar, haciendo hincapié en que la idea motriz es facilitar los medios para dar respuesta a las necesidades de estos escolares. La apreciación que esta autora establece sitúa dichas necesidades como una dificultad para aprender, mayor que la mayoría de los niños de su edad, subrayando que presentan una discapacidad que les dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente, es decir, se trata de alumnos que requieren “recursos educativos especiales (...), adicionales o diferentes”. También hace una distinción entre *diferencias individuales* en el aprendizaje, que pueden ser resueltas a través de los medios ordinarios, y *dificultades de aprendizaje* que presentan los alumnos con n.e.e., que no pueden ser resueltas sin ayuda o recursos extraordinarios, ya sean de tipo educativo, psicológico o médico (p. 24).

Brennan (1988) aclara, dentro de esta realidad, que las n.e.e. pueden ser definidas como la existencia de necesidades físicas, sensoriales, intelectuales, emocionales o cualquier combinación entre éstas y que, además:

(...) afectan al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo (...) modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde leve hasta la aguda; puede ser permanente o de una fase temporal en el desarrollo del alumno (p. 36).

¿REVISTE NUEVOS PLANTEAMIENTOS LA DEFINICIÓN DE N.E.E.?

Ciertamente, todo esto nos conduce a un cambio de enfoque en la interpretación de la discapacidad a nivel de ámbito educativo, en este sentido, la educación en general tiene que dirigir su actividad, de forma *intencional y planificada*, hacia aquellos escolares con mayores desventajas, a fin de favorecer aquellos aprendizajes que no resultan ser adquiridos por este tipo de alumnado de una manera espontánea, esto da pie a que se deben establecer medidas y criterio de intervención educativa, más o menos especiales, con el fin de compensar y potenciar el aprendizaje. Esta situación concuerda con lo argumentado previamente por Gresham (1992), en cuanto al matiz de "*intención*" experimentado por la escuela, donde lo teórico-práctico de la integración lleva implícita una provisión adecuada y que encaja en la necesidad educativa valorada y planificada.

Desde este punto de vista, la idea surgida para definir las n.e.e. viene relacionada con "el conjunto de recursos, metodologías y estrategias educativas puestas a disposición de todo el alumnado que, en algunos casos, podrá necesitarlos de forma temporal y, en otros, de forma continuada o permanente" (Gobierno Vasco, 1996: 26). Consideración de la cual también se hace eco Sánchez Palomino (1997) al señalar que

las n.e.e. se definen no sólo en función de las características de los sujetos, sino de acuerdo con los materiales y recursos que el alumno pueda necesitar para el logro de sus objetivos educativos, lo cual queda como una posibilidad abierta a todo tipo de alumnado que, de manera permanente o puntual, necesita ayuda o atención complementaria a la acción educativa considerada como suficiente para la mayoría (p. 224).

Es decir, el concepto de n.e.e. nos remite también a una cantidad mayúscula de recursos educativos que resultan necesarios para la atención de los alumnos, lo que se traduce en más especialistas, dotación de medios y recursos adecuados, la supresión de barreras arquitectónicas o la adecuación de las instalacio-

nes de los centros escolares. Anexo a esto, se incluyen también otros elementos que favorecen la labor como: preparación técnica del profesorado, la competencia profesional de los mismos, la capacidad para la elaboración de proyectos y adaptaciones curriculares, apoyo psicopedagógico, diseño de nuevas formas de organización, así como la utilización de procedimientos metodológicos adecuados e idóneos.

Por otra parte, si nos ubicamos al lado de sectores críticos que ponen en tela de juicio este nuevo concepto de n.e.e., podemos generalizar algunas opiniones que autores como: Van Steenlandt (1991), Fernández González (1995), González-Pérez (2003), entre otros, transmiten del siguiente modo¹:

- En la nueva acepción manejada, solamente se considera un cambio conceptual formal y que en absoluto altera la percepción de los conceptos anteriormente definidos como deficiencia, subnormalidad, inadaptados, etc., sino que únicamente viene a añadir más imprecisión y desconcierto al tema.
- El concepto resulta un tanto vago y poco claro ya que para su comprensión hay que conocer otros términos similares y utilizados.
- La expresión es excesivamente amplia, puesto que abarca una población escolar mayor del 2% y que, en realidad, representaría a los alumnos con discapacidades permanentes.
- En el ámbito educativo se ha simplificado el término, empezándose a correr el riesgo de convertirse en una nueva etiqueta tipo "acnee" (alumnos con n.e.e.).

Sin embargo, no podemos negar que el nuevo concepto de n.e.e. viene a suplantar y a transformar la versión existente de lo que debe ser realmente la respuesta educativa a este tipo de escolares, al proporcionar las bases conceptuales que permiten considerar, de forma coherente, las dificultades de aprendizaje de un amplio sector del alumnado.

Por otra parte, se puede compartir la idea de los que han afirmado que la aplicación de este nuevo concepto derivaría hacia una nueva forma de clasificación (Hegarty, 1987), hecho que ya en el Informe Warnock (1990:13) se patentizaba cuando hace referencia a que:

Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias, y no según sus necesidades educativas (...). La base para la toma de decisiones acerca de qué prestaciones educativas se requiere no debe ser la simple denominación de alguna deficiencia.

En consecuencia y según Sanz del Río (1991), si se realiza una clasificación basada, por una parte, en las necesidades educativas manifestadas por el alumno

¹ Las apreciaciones que hemos desglosado corresponden a una síntesis del pensamiento de los tres autores señalados.

y, por otra, en las respuestas educativas que la escuela debe brindar, sería ésta un tipo de clasificación mucho más funcional y con capacidad de aplicaciones positivas en el campo de la educación. Dentro de este lineamiento, Manosalva (1997) puntualiza que, con el concepto de n.e.e. ya no interesarían las categorías diagnósticas o de etiquetajes, sino más bien, lo que resultaría necesario e interesante sería determinar las potencialidades del alumno, sus puntos fuertes y sus necesidades de aprendizaje, considerando su propia actividad en interacción con el entorno.

EFFECTOS SIGNIFICATIVOS CIRCUNSCRITOS A LA TERMINOLOGÍA DE N.E.E.

Desde una panorámica general y perfilando el concepto, algunos autores consideran que una de las mejores formas de definir “necesidades educativas especiales” es en consonancia con otros términos utilizados, ampliamente aceptados y desarrollados con anterioridad como es el que hace referencia a *déficit* o *deficiencia*; a pesar de que el uso de este término, a través de la historia educativa, haya tenido repercusiones bastante negativas en relación a las respuestas educativas que han tenido los sujetos así calificados.

Dichas repercusiones (ciñendo el tema a la triada: *alumno, escuela y sistema educativo* en su conjunto), Sepúlveda (2008, p. 42) las analiza desde dos puntos de vista convergentes:

1. *En el acontecer del alumno*: Nos encontramos frente a un concepto fundamentalmente negativo, centrado en lo que el sujeto no puede realizar debido a sus limitaciones. En estas circunstancias, el estudiante primeramente es “deficiente” (mental, físico, sensorial) y sólo después es considerado persona, localizándose la deficiencia exclusivamente en el individuo que la padece, sin considerar el contexto en el cual dicha persona interactúa y se desarrolla. En consecuencia, tanto el déficit como la problemática que de él puede derivarse son responsabilidades prioritarias del sujeto (el alumno) y no son atribuidas ni compartidas por el medio (la escuela).
2. *En el plano educativo*: Se considera que el tipo de “deficiencia” define las necesidades y el modelo de enseñanza para todos los escolares, por lo que las provisiones educativas se hacen en función de las deficiencias que presenta el individuo, creándose centros especializados en función a los déficits, sin atender a las necesidades individuales planteadas por cada estudiante. Además, el concepto de deficiencia deriva hacia una diferenciación entre sujetos deficientes y no deficientes que incide directamente en el tipo de dotaciones educativas diseñadas para cada grupo, lo cual conduce, por antonomasia, a modelos de educación diferenciados.

En base a esto, y abogando por el término n.e.e., nos queda por reafirmar que dichas necesidades no son las comunes a un grupo de individuos, sino que son las de una persona concreta, que en un momento concreto de su desarrollo puede precisar unos servicios “especiales” (Stainback y Stainback, 1984; Van Steenlandt, 1991), por lo cual, y atendiendo al principio de individualidad, podemos aducir que un idéntico déficit puede dar lugar a diferentes n.e.e., las cuales a su vez, varían de forma continua. En este caso, la deficiencia deja de ser el aspecto central y el factor que, de por sí, condiciona los aprendizajes, siendo por lo tanto, la interacción permanente de la multiplicidad de variables pertenecientes a la persona y a su contexto, particularmente el educativo, la que origina la optimización de resultados. Todo lo cual, supuestamente, se lleva a efecto desde la diversidad del alumnado, lo que supone, en concreto, *individualización y personalización* y, por consiguiente, *un ajuste de la respuesta educativa en función de sus capacidades, intereses y motivaciones* (Monjas, 1995: 8).

Concordante con estas argumentaciones se puede apreciar que resulta casi imposible definir las n.e.e. a partir de las discapacidades, puesto que ésta es sólo una causa colateral, uno de los condicionantes del estado actual del alumno o, dicho de otra forma, el alumno es un constructo, en el cual la discapacidad es un factor más entre otros. Por consiguiente, el déficit hacia un nuevo paradigma pone su acento en la necesidad de brindar una respuesta constructiva y holística a las demandas derivadas de las n.e.e.

Este nuevo modelo propugna un concepto de desarrollo desde una perspectiva multidimensional, resultando en muchos aspectos imprescindible plantear que no es un sistema lineal, sino que está en estrecha relación con el entorno, los resultados del aprendizaje y la familia. El enfoque monodimensional del cual se ha intentado partir plantea el desarrollo en términos lineales y predecibles, determinado exclusivamente por el déficit que el alumno posee; de ahí que el nuevo paradigma que se vislumbra deba situarse como una mirada mucho más multidimensional y que reconsidere los siguientes aspectos:

- i. Atender no sólo la causa interna de los problemas de aprendizaje sino su origen interactivo (alumno-entorno o situación de aprendizaje).
- ii. La evaluación no se centra exclusivamente en el alumno, sino que incluye el contexto y la situación de aprendizaje, realizándose generalmente en lugares naturales de aprendizaje, como son: en el aula, en el recreo, comedor, paseos, etc.
- iii. La enseñanza dirige su actuación a la atención de las n.e.e. de ese alumno en concreto, dentro del cual, simultáneamente, interactúa y se intermodifican una multiplicidad de factores, haciendo variar continuamente dichas necesidades educativas.

iv. De ese modo la respuesta educativa ya no consiste en un diseño curricular diferente o en un Programa de Desarrollo Individual, sino en el currículum común con adaptaciones o diversificaciones, pasando a depender y a compartir la responsabilidad de todo el proceso de evaluación, seguimiento, construcción de adaptaciones curriculares, selección de apoyo y/o ayudas a todos los integrantes de un Equipo Transdisciplinario.

La solución que se trasluce a través de estas puntualizaciones esquemáticas, consiste en sustituir el sistema por programas educativos no categóricos, con métodos de valoración de base curricular y con implicación de estamentos transdisciplinarios. Esto supone una nueva interpretación de la relación alumno-sistema educativo lo cual implica que, para hacer realidad la integración e inclusión educativa contemplada, no se percibe como prioritario la normalización del individuo, sino la normalización del entorno, de ahí su transdisciplinariedad.

Mediante estas categorizaciones, nos encontramos, por tanto, ante un concepto de n.e.e. que presenta un significado mucho más extenso, caracterizado por intentar romper con la excesiva categorización existente; puesto que cada vez se reconocen más los aspectos negativos de la categorización y el etiquetaje centrado en los tipos de déficits o deficiencias como causa de dificultades de aprendizaje. La investigación también indica que la clasificación basada en una etiología vaga y altamente especulativa, a menudo no resulta del todo confiable y además, muchos escolares simplemente no se ajustan con nitidez a las categorías tradicionalmente utilizadas.

Concordante con esto, Dyson (1991) fue concluyente al invertir el guión al señalar que:

debemos interpretar las necesidades especiales como una circunstancia que emerge no de la discapacidad del niño para funcionar en la integración escolar, sino de la discapacidad de la integración escolar para responder adecuadamente al niño. La “necesidad” en consecuencia, no es de recursos adicionales que mejoren el funcionamiento del niño, sino de una reconstrucción de la respuesta de la integración y, en particular, del currículum de la integración (p. 57).

Es precisamente este cambio de paradigma, que pasa de estar centrado en el sujeto a centrarse en la dialéctica sujeto-medio, el que hace congruente “el término” con el concepto de “integración escolar”, en cuanto a que sólo asumiendo la dialéctica podrá abordarse la educación de todos los alumnos. Para ello conviene aclarar que “la noción de n.e.e. se distingue básicamente de la de diferencias individuales en el aprendizaje”, situación que sí se puede atender con los medios ordinarios de los cuales dispone el profesor de aula regular (Echeita, 1988, p. 9).

OBSERVACIONES FINALES

Mis apreciaciones respecto al término n.e.e. son que refleja, además, otras características que resultan más acorde y representan una garantía “no etiquetadora” para aquel alumnado que está en clara desventaja. Desde esta perspectiva, existen numerosos investigadores que han ahondado en el referente (Warnock, 1978, 1990; Giné, 1986; Ruiz y Giné, 1986; Brennan, 1988; Fierro, 1984; Echeita, 1990; Fierro, 1990; Gobierno Vasco, 1990, 1996; Dyson, 1991; Sáenz del Río, 1991; Van Steenlandt, 1991; Fernández González, 1995; Manosalva, 1997; López Urquizar, 1997; Jiménez y Vilà, 1999; Vlachou, 1999; González-Pérez, 2003, entre otros) y han destacado una serie de valoraciones, que hacen del término una construcción dialéctica, comenzando por la propia interactividad y orientación a la práctica educativa que engloba los siguientes aspectos:

- Alude a un continuo de necesidades que comprenden desde las más generales a las más específicas. No pudiéndose establecer dichas necesidades con carácter definitivo ni determinante, por el contrario, son de naturaleza cambiante y vendrán marcadas por las condiciones y oportunidades que ofrezca el contexto educativo.
- En este sentido es un concepto no clasificador ni etiquetador que habla de necesidades y no de deficiencias.
- Es un término normalizador, ya que pone el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder adecuadamente a las necesidades que cualquier alumno puede presentar a lo largo de su escolaridad.
- Se supera de esta forma la división existente entre lo especial y lo normal, entre la deficiencia y la no deficiencia.
- Es un término interactivo y relativo, ya que las dificultades de aprendizaje del alumno presentan un carácter fundamentalmente dual, interactivo y relativo, pues dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el cual se desenvuelve y a su vez, de la respuesta educativa que éste le ofrece.
- Es un concepto que orienta la práctica educativa al sugerir cómo tiene que ser la respuesta que debe darse al alumno desde la escuela.
- Las n.e.e. se definen en función de los recursos materiales y personales que un grupo determinado de alumnos puede necesitar para el logro de los objetivos de la educación y que lleva inmerso el pleno desarrollo personal y social.
- La diversidad aparece como una posibilidad abierta, no habiendo ninguna contradicción entre la teorización del concepto n.e.e. y la teorización del concepto de educación en la diversidad, ya que ambos planteamientos tienen un mismo proyecto y una misma forma de entender a la persona y la educación. En síntesis, aceptar la filosofía de la diversidad lleva implícito dar respuesta a las diferentes n.e.e.

Sostengo que en base a todo lo argumentado, se puede refrendar que con un nuevo enfoque de valoración de la discapacidad respaldada por el término “necesidades educativas especiales”, dentro del cual subyace un modelo de evaluación y valoración explicativa, se incluye la circunstancia genuinamente implícita de “relación entre el individuo y su medio” (Parlett y Hamilton, 1985; Pérez Gómez, 1988; Álvarez Vara, 1990; Córdoba Pérez, 1991; Lorenzo, 1991; Forness, 1991; Reid, 1991; Margalef, 1992; Schalock, 1998), acontecimiento que viene caracterizado, desde una perspectiva ecológica, por las concreciones siguientes:

1. Permite un análisis y comprensión de la discapacidad no solamente desde el individuo, sino desde el entorno, proponiéndose a través de este modelo una situación que deriva hacia su rehabilitación. Dicho análisis se fundamenta en el estudio sistemático del medio (la escuela), desde el cual se proporciona el conocimiento de los mecanismos que posibilitan su modificación con objeto de poder hacerlo accesible al sujeto (alumno). Desde esta nueva apreciación, se considera que son el entorno y su adecuación, a través de sus múltiples y diferentes posibilidades, los que pueden favorecer y facilitar la integración del alumno con n.e.e., prestándose una atención especial al análisis de la interacción entre el individuo y su ambiente, lo cual se traduce en el intento de explicar y comprender el proceso educativo desde las relaciones recíprocas que se establece al interior de las aulas y el centro.

2. Se abandona la concepción positivista y se adopta una postura cualitativa en la evaluación educativa que enfatiza los procesos de enseñanza-aprendizaje en lugar de los productos, desde una metodología más sensible a las diferencias, al cambio y al progreso de los significados latentes. En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje se analizan como procesos interactivos y no como causa-efecto

3. A la vez que se analiza la interacción entre el individuo y su medio en relación al contexto inmediato (la clase, el centro), también se hace teniendo en cuenta las interacciones que se producen en contextos más amplios e interrelacionados (centro escolar conjuntamente con el ambiente social, cultural y familiar circundante). Considerándose además, como dato adjunto, las conductas observables de los individuos participantes en el proceso educativo, así como sus actitudes y percepciones hacia dicho proceso.

A través del enfoque plasmado hemos intentado presentar un amplio panorama en torno al término de n.e.e. y sus consideraciones subyacentes. Para ello se han descrito, únicamente, los lineamientos más relevantes y documentados, obtenidos mediante una serie de revisiones literarias y efectuadas en base a ciertos autores que han indagado sobre el tema. Con lo cual se ha pretendido

contextualizar la casuística del concepto, así como desglosar los principales paradigmas y enfoques, haciendo hincapié en que se acepta la responsabilidad del medio para dar respuesta no sólo al alumnado con n.e.e., sino a todo el contexto que conforma la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. 1990. *Special needs in the classroom. A Teacher Education Resource Pack*. Proyecto UNESCO (versión piloto).
- Álvarez Vara, C. 1990. *Incorporación social de colectivos marginados*. Documentación de las XI Jornadas sobre la Incorporación social de colectivos marginados. Madrid: ACEBO.
- Brennan, W. 1988. *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI y MEC (Eds).
- Córdoba Pérez, M. 1991. Un enfoque ecológico para la adaptación de la enseñanza. En M. C. Ortiz (Coord), *Temas actuales de educación especial* (pp. 56-64). Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Dyson, A. 1991. "Rethinking roles, rethinking concepts: Special needs teachers in mainstream schools". *Support for Learning*, 6(2), 51-60.
- Echeita, G. 1988. "Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre su formación permanente". En *Las adaptaciones curriculares y la formación permanente del profesorado*. Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Echeita, G. 1990. *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Tema uno: Introducción*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Fernández González, A. 1995. "Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar". Tesis doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Fierro, A. 1984. "La integración educativa de escolares diferentes". *Siglo Cero*, 83, 30-7.
- Fierro, A. 1990. "Actitudes históricas con respecto al deficiente mental". En M. Bueno, S. Molina y A. Selva (Dirs.) *Deficiencia Mental* (Vol. II, pp. 13-42). Barcelona: Espaxs.
- Forness, S. R. 1991. "Reduccionismo, modificaciones del paradigma y discapacidades para el aprendizaje". *Siglo Cero*, 137, 54-7.
- Giné, C. 1986. "La educación especial y la integración escolar de los niños disminuidos en Cataluña". En *Actas de Seminario de Integración en E.G.B.: Una nueva escuela* (pp. 37-42). Madrid: Fundación Banco Exterior. Colección Seminarios y Cursos.
- Gobierno Vasco. 1998/1990. *Una escuela comprensiva e integradora*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Gobierno Vasco. 1996. *Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Vitoria- Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- González-Pérez, J. 2003. *Discapacidad intelectual. Concepto, evaluación e intervención educativa*. Madrid: CCS.
- Gresham, F. M. 1992. "Estrategias para mejorar los resultados sociales de la integración: Un ingrediente necesario para el éxito". *Siglo Cero*, 143, 42-54.
- Hegarty, S. 1987. *Meeting Special Need in Ordinary Schools*. Londres: Cassell.
- Jarque, J. M. 1985. "La integración: perspectiva histórica y situación actual". *Siglo Cero*, 1001, 20-5.
- Jiménez, P. y Vilà, M. 1999. *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López Urquizar, N. 1997. "Orientación educativa y diversidad". En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 243-62). Madrid: Pirámide.
- Lorenzo, M. 1991. "La organización de la escuela como ecosistema social". En M. Lorenzo y O. Sáez (edits.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 69-90). Alcoy: Marfil.
- Manosalva, S. 1997. *Integración Educativa de alumnos con discapacidad*. Santiago de Chile: C.P.D. Ltda.
- Margalef, L. 1992. "La interacción didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión". Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
- Monjas Casares, M^a. 1995. "La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria. Un difícil y complejo reto". *Siglo Cero*, 160, vol. 26 (4), 5-23.
- Parlett, M. y Hamilton, D. 1985. "La evaluación como iluminación". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, S. 1988. "Autonomía y formación para la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11. Monográfico: "El profesor ese desconocido". Barcelona: Fontalba.
- Reid, D. K. 1991. "Reflexiones sobre la pragmática de un cambio de paradigma". *Siglo Cero*, 137, 58-60.
- Ruiz, R. y Giné, C. 1986. "Las necesidades educativas especiales". *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 32-34.
- Sánchez Palomino, A. 1997. "Formación inicial del profesorado de Educación secundaria y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 67-81.
- Sanz del Río, S. 1991. "La Integración Escolar. I. Evolución y realidad actual (1)". *Revista de Servicios Sociales*, 15, 21-6. Vitoria-Gazteiz: Zerbitzuan.
- Schalock, R. L. 1998. "Hacia una nueva concepción de la discapacidad". *Siglo Cero*, 30 (1), 5-20.
- Sepúlveda Velásquez, L. 2008. "Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con síndrome autista Asperger o de alto funcionamiento en el aula regular". Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, Bilbao, España.

- Stainback, S. y Stainback, W. 1984. "A rationale for the merger of special and regular education". *Exceptional Children* 51 (2), 102-11.
- Van Steenlandt, D. 1991. *La integración de niños discapacitados a la escuela común*. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.
- Vlachou, A. 1999. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Warnock, M. 1978. *Special Educational Needs* [The Warnock Report]. Londres: HMSO.
- Warnock, M. 1990. "Informe sobre necesidades educativas especiales". *Siglo Cero*, 130, 12-24.