



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**EVOLUCIÓN DE LAS MEDIDAS DE APOYO PARA  
LOS ALUMNOS CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES (ACNEE)**

**TRABAJO FIN DE GRADO  
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**AUTOR/A: Andrea Dehesa Cáceres**

**TUTOR/A: Jesús Ángel Redondo Cardenoso**

**Palencia, \_\_\_\_ de junio de 2021**

# RESUMEN/ABSTRACT

El presente TFG analiza, en primer lugar, cómo la Educación Especial (EE) ha ido evolucionando y organizándose a lo largo de las legislaciones de nuestra historia reciente hasta la actualidad; y, en segundo lugar, mediante el Estudio de Casos, las diferentes intervenciones que se emplean con el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) en dos Centros Ordinarios actuales de Palencia, para comprobar qué métodos de apoyo se aplican en dos centros educativos públicos de Castilla y León.

La finalidad del TFG es mostrar el gran cambio evolutivo por el que ha pasado la EE en España durante estos años, mostrando el progreso de los métodos educativos empleados, e incluyendo las dificultades educativas que los centros escolares no son capaces de abordar, lo que impide atender a las necesidades y derechos educativos básicos del alumnado.

**Palabras clave:** Educación Especial, ACNEE, Legislación, España, Castilla y León.

# ABSTRACT

This TFG analyses how Special Education (SPED) has evolved and organized throughout our history lays, and how it works in recent laws.

In the same way, the different interventions used with Children with Special Educational Needs (SEN) in Palencia's current ordinary centres are analysed through the Case Study, to check what support methods are applied in two public educational centres in Castilla y León.

The purpose of the TFG is to show the great evolutionary change that SPED has undergone in Spain during these years, showing the progress of the educational methods used, and including the educational difficulties that schools are unable to address, preventing attention to the basic educational needs and students' basic educational rights.

**Keywords:** Special Education, SEN, legislation, Spain, Castilla y León.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
JUSTIFICACIÓN.....	6
OBJETIVOS.....	7
METODOLOGÍA.....	8
1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA HISTORIA RECIENTE DE ESPAÑA....	11
1.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL A TRAVÉS DE LA LEY GENERAL DE 1970	11
1.2. UN PASO HACIA LOS CAMBIOS DEMOCRÁTICOS PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD: LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978, LA LISMI y LOS REALES DECRETOS 2639/1982 Y 334/1985 .....	13
1.3. LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: DE LA LODE A LA LOE .....	19
1.4. LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS DE CASTILLA Y LEÓN .....	26
2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL.....	27
2.1. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA LOMCE Y LA LOMLOE.....	27
3. ESTUDIOS DE CASO: CEIP TELLO TÉLLEZ Y CEIP BLAS SIERRA .....	30
3.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DEL BARRIO DE SAN ANTONIO, SAN PABLO Y SANTA MARINA.....	30
3.2. DESARROLLO DE CASOS: CEIP BLAS SIERRA.....	31
3.3. DESARROLLO DE CASOS: CEIP TELLO TÉLLEZ.....	37
4. CONCLUSIONES .....	41
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	42



# INTRODUCCIÓN

El actual trabajo trata sobre el estudio de los diferentes cambios legislativos que ha habido en la Educación Especial (EE) en la historia reciente de España hasta concluir en la legislación actual. Asimismo trata sobre las numerosas intervenciones y medidas de apoyo que se han ido desarrollando con el paso del tiempo, hasta llegar a las que se utilizan a día de hoy.

Por ende, el primer capítulo abarca la legislación histórica educativa que ha formado parte de nuestra historia reciente, la cual ha dado forma a la educación que conocemos actualmente, de manera que se puede observar el proceso de desarrollo a lo largo de los años que ha logrado con cada paso mejorar lo anteriormente establecido. En él se puede ver cómo se organizó la educación y la EE desde sus inicios con la Ley General de Educación (LGE), qué legislaciones se promulgaron y cómo han ido evolucionando las medidas de apoyo educativas.

El segundo capítulo trata sobre la legislación actual de nuestro país, abordando la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), abarcando las modificaciones y nuevas aportaciones que han desarrollado sobre la EE, y sobre las competencias educativas de Castilla y León, contemplando el Real Decreto que comprende dichas competencias actualmente. Con ello se comprueban los aspectos que dictan en los centros educativos actuales y los planes que se proponen para lograr una mejora educativa.

A partir de ello, se crea el tercer capítulo, en el cual se realizan dos Estudios de Caso basados en dos colegios de Palencia para observar cómo se aplica la legislación sobre EE. En él se tratan las características socioeconómicas de los barrios en los que se ubican los centros y los aspectos más importantes y relevantes de los diferentes documentos oficiales de ambos centros, como son la Programación General Anual (PGA), el Proyecto Educativo de Centro (PEC), y el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). De este modo, se focaliza en la propia experiencia vivida en ambos centros educativos durante mis periodos de prácticas, para analizar qué medidas educativas especiales se aplican a los ACNEE, qué métodos e intervenciones se llevan a cabo en cada uno, y cuántas horas van destinadas a su empleo.

Por último, se exponen las conclusiones finales de mi estudio en las que se plasman los principales cambios e hitos de la EE, comprendiendo la incorporación de un

sistema educativo único y las unidades requeridas para tratar las dificultades del alumnado, y por otro lado, las dificultades educativas que los centros escolares no son capaces de abordar.

## **JUSTIFICACIÓN**

La educación es una parte imprescindible en la sociedad, ya que gracias a ella adquirimos conocimientos, aprendizajes para nuestro propio desarrollo y los valores necesarios para aprender a vivir con los demás. Por ello, es necesario establecer unas bases educativas en las que fundamentar las enseñanzas que se ponen en marcha en los centros educativos, de manera que queden recogidos todos los avances logrados.

La educación abarca numerosos campos, como son las diferentes culturas, la creatividad, la infancia, la escritura y lectura, los derechos humanos, etc. Todo ello se debe comenzar a enseñar desde edades tempranas, ya que los niños, en los primeros seis años de vida, logran adquirir una mayor cantidad de conocimientos que en edades posteriores. Por ello, la etapa que comprende la Educación Infantil es el tiempo que determina e influye en los niños para su vida futura.

En la etapa de Educación Infantil, el niño desarrolla su personalidad, experimentando y relacionándose socialmente con el resto de sus iguales. De esta manera, los adultos tenemos la responsabilidad de enseñar a los niños a tener confianza y seguridad en sí mismos y en sus decisiones, a lograr que tengan la capacidad de decidir sus propios actos, y con ello obtener una actitud de satisfacción por lograr dichos resultados.

Por todo ello, queda claro que los primeros años de la vida constituyen los de mayor significación para el desarrollo del ser humano y todos los estudiosos de la ciencia psicológica están totalmente de acuerdo en que en esta etapa se instauran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, que en las sucesivas fases de la vida se consolidarán y perfeccionarán.

Todo un esquema vital que se construye y desarrolla especialmente durante los 6 primeros años, hecho por el que la primera infancia se convierte en una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad. (Ancheta Arrabal, 2009, p.161)

De este modo, debemos conseguir estos resultados con todo el alumnado, logrando con ello garantizar el disfrute de los derechos de todos. Con ello hago especial

referencia a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), los cuales precisan de recibir una educación enfocada para sus necesidades, albergando los mismos derechos que los demás. Los ACNEE tienen derecho a las mismas oportunidades que el resto de sus iguales, y a ser tratados de igual forma que los demás, incluyéndolos en el aula ordinaria.

Es por ese motivo que los centros educativos y los docentes deben ser capaces de administrar los métodos, las intervenciones de apoyo y el material educativo necesario para poder enseñar a todo el alumnado presente en el aula, del mismo modo que incluir en las aulas todo lo precisado para los futuros alumnos y la gran diversidad de necesidades educativas.

## **OBJETIVOS**

Este TFG plantea dos objetivos generales. El primero consiste en analizar la evolución de la EE de las diferentes leyes educativas. Partiendo de este, derivan los objetivos específicos, los cuales se basan en conocer las diferentes organizaciones escolares de cada curso académico, y averiguar qué métodos educativos especiales se llevaron a cabo en cada legislación.

Por otro lado, el segundo objetivo general consiste en identificar y analizar las intervenciones educativas especiales que se llevan a cabo en dos centros escolares públicos de Palencia. Dentro de este, se establecen una serie de objetivos específicos, con los cuales se pretende conocer qué organización establece cada centro educativo en función de sus características, averiguar los diversos métodos de actuación que emplea cada centro con los ACNEES, identificar las intervenciones especiales, detectar qué rasgos diferencia a cada centro educativo, y valorar los datos en función de experiencias propias.

Para culminar este apartado, con la realización del TFG he alcanzado diversas competencias generales y específicas del Grado de Educación Infantil. Con la realización de este TFG he alcanzado la competencia general que aborda el desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad. El desarrollo de este compromiso se concreta en el conocimiento de medidas que

garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Por otro lado, las competencias específicas alcanzadas, de formación básica, hacen referencia a conocer los fundamentos de atención temprana; tener la capacidad para identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención; saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro o maestra en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen; adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades; tener la capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto; conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización. Las competencias específicas alcanzadas sobre el Prácticum y el Trabajo Fin de Grado, se asocian con adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma; tutorizar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

## **METODOLOGÍA**

La investigación es un proceso el cual nos permite averiguar hechos o situaciones, conocer y descubrir sucesos, e incluso también indagar y analizar aspectos más concretos. A partir de esto, surge la necesidad de estudiar diferentes situaciones, precisando métodos diferentes de investigación para abordarlos. En este caso, nos compete la investigación educativa, por lo que se requieren los métodos aplicados a dicha investigación.

Bisquerra et al. (2009) afirman se establecen algunas metodologías de investigación educativa según su grado de intervención, estableciendo la Investigación Experimental, la Investigación Ex-post facto y Cuasi-experimental, y la Investigación Naturalista. Todas estas investigaciones se utilizan dependiendo de la intervención que se precise, puesto que dichas investigaciones modifican las situaciones a estudiar, fuerzan las condiciones iniciales analizadas o no llevan a cabo ninguna manipulación de la realidad.

Por otro lado, se establecen metodologías de investigación educativa según el criterio de datación o la naturaleza de los datos, estableciendo los Enfoques Cualitativos, derivando en las subcategorías de las etnografías y los Estudios de Caso (estudios en los que se muestra la realidad tal y como es, sin modificarla), y los Enfoques Cuantitativos.



Estas investigaciones dependen del punto de vista objetivo, subjetivo, interpretativo, general y específico del observador.

De igual forma, se establecen metodologías de investigación educativa según el criterio de relación, estableciendo la Investigación Individual y la Investigación Participativa y Colaborativa. Estas investigaciones dependen de la relación que se establece con los investigados en el estudio realizado, ya que dichas investigaciones no precisan de la intervención del investigador ni de los investigados, o requiere de la cooperación de los investigados.

Para realizar este TFG hemos optado por realizar una investigación cualitativa. Este método de investigación se enfoca en puntos específicos de una situación mostrándolos tal y como son (Auxiliadora Guerrero, 2016). De este modo, Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) afirman que la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto.

Siendo así, este trabajo precisa de la investigación cualitativa, ya que esta consiste en comprender la realidad con todas sus características de forma conjunta, todo ello realizado de forma interpretativa y con la propia implicación del investigador. Los datos se recogen mediante la observación y la entrevista. Es por ello que corresponde utilizarlo en este caso, ya que la situación presentada incide en centros públicos en los que he impartido docencia como alumna de prácticas, facilitando la comprensión del contexto en el que se desarrolla la realidad analizada, llevando a cabo mi propia implicación como investigadora, mediante la observación directa y la entrevista a los docentes.

Dentro de las diferentes metodologías de investigación, se encuentra la subcategoría cualitativa referente al Estudio de Casos, el cual se adapta a la propuesta de este trabajo. El motivo por el que se ha escogido el Estudio de Casos se debe al objetivo de querer profundizar en un aspecto en concreto, que forma parte de varias acciones, con el fin de poder identificar, comprender y concluir lo efectuado, para entender mejor dichas actuaciones de forma conjunta. Asimismo, se muestran las situaciones sin modificar en las que se desarrollan los estudios, siendo totalmente fiel a cómo se organizan los centros.

Chetty (citado por Martínez Carazo, 2006) incluye que, además, en el método de Estudio de Casos los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas

directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos.

Uno de los aspectos a contemplar es el hecho de que el Estudio de Casos precise de la implicación directa del investigador, punto necesario para poder desarrollar este documento. De igual forma, el Estudio de Casos precisa de comprender la situación característica en la que suceden los hechos dentro del contexto de procedencia. De este modo, he formado parte de los centros educativos CEIP Blas Sierra y CEIP Tello Téllez como alumna de prácticas desde noviembre a enero de 2020, y desde febrero hasta mayo de 2021, respectivamente, por lo que puedo aportar los contenidos que se llevan a cabo en ambos centros escolares, y certificar que todo ello se realiza de la manera expuesta.

Los procesos que han formado parte de todo ello han sido la observación y la experimentación directa, permitiéndome formar parte de la vida diaria de ambos centros escolares y de la interacción con los propios alumnos. A partir de ello, he podido reunir información sobre casos particulares de alumnos que precisan de apoyo educativo específico debido a sus dificultades, trabajando diariamente con ellos, y recopilando cómo se han abordado sus necesidades educativas.

Por otro lado, este trabajo ha ocasionado una serie de limitaciones que me han ido surgiendo a lo largo del desarrollo del TFG, las cuales se relacionan con las colaboraciones solicitadas con los diversos centros educativos. Esto se debe a que de un gran número de centros a los que solicité de su colaboración, solo dos me contestaron. Sin embargo, pese a que me contestaron, no me administraron la información que requería para elaborar el documento, por lo que tuve la necesidad de cambiar la ubicación de los casos prácticos, optando por los centros educativos en los que he realizado mis prácticas.

Finalmente cabe añadir, que el hecho de haber participado en las intervenciones y métodos educativos llevados a cabo con el alumnado ACNEE en cada uno de los centros educativos mencionados, ha dado como resultado el enriquecimiento de mi manera de actuar en un aula ordinaria, administrando diversas pautas y formas de actuación para todo tipo de necesidades educativas.

De este modo incluir que si los docentes recibieran ejemplos e información sobre cómo enseñar al alumnado ACNEE dentro del aula ordinaria, de igual forma que se lleva a cabo con el resto de alumnos, los docentes estarían mayormente preparados para abarcar todas las necesidades educativas presentadas. Con ello seríamos capaces de enseñar tanto a los alumnos que requieren apoyo educativo como al resto de alumnos del aula. Por ende,

los docentes albergarían muchos más conocimientos acerca de cómo trabajar con la gran diversidad de alumnado presente en las aulas.

# **1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA HISTORIA RECIENTE DE ESPAÑA**

## **1.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL A TRAVÉS DE LA LEY GENERAL DE 1970**

Según Olmos Santana (2009), España pasó por una serie de etapas de evolución y desarrollo de la educación que se pueden contemplar claramente al observar cada una de ellas. De este modo, en los años de posguerra, la EE no tuvo presencia alguna, pasando totalmente inadvertida, resultado de un olvido absoluto. Por otro lado, en los años 50, se aprobaron algunas normas aisladas enlazadas a ello, lo que serviría como conexión de la exuberante normativa de la década siguiente, la de los años 60. A partir de ello se estableció el objetivo de dar una estimación más concreta en relación al gran valor sustancial y trascendencia que la educación pedía.

El 4 de agosto de 1970, se promulgó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)<sup>1</sup>, impulsada por el ministro de educación José Luis Villar Palasí. La LGE, durante sus 20 años de vigor, dio paso a la modernización del sistema educativo en España. Entre los aspectos establecidos, destacaron los cambios más importantes: se estableció la enseñanza primaria obligatoria hasta los 14 años con la Educación General Básica (EGB), se creó la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se creó el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), y la Formación Profesional (FP). Los criterios que caracterizaron a la LGE fueron la unidad entre los distintos niveles educativos, la relación entre ellos, y la flexibilidad. Un aspecto importante dentro de la LGE, fue la incorporación del principio de integración social a través de la escuela.

La LGE estableció una estructura del sistema educativo, organizándolo en: la Educación Maternal (esta etapa era de carácter voluntario y se impartía en centros

---

<sup>1</sup> Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970, 6 de agosto). *BOE*, pp. 12525-12546. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

privados y en guarderías); la Educación Preescolar (esta etapa era de carácter voluntario y se impartía tanto en centros públicos como en privados, por profesores especialistas en Preescolar); y por último, la EGB.

El texto introductorio de la LGE dice que:

La Ley General de Educación, desde un punto de vista jurídico, necesariamente ha de presentar unas características diferenciadas, respecto de la mayoría de las demás Leyes. [...]. Basta señalar que factores tan decisivos en una obra de educación como la personalidad del Maestro, su relación con los alumnos, la auténtica vida corporativa de los Centros docentes y el imprescindible ambiente favorecedor de la enseñanza no son susceptibles de una regulación uniforme, imperativa y pormenorizada por el Estado, al modo con que se efectúa la ordenación de otro tipo de conductas.

Los artículos 13 y 14 son los que hacían especial referencia a la etapa la Educación Preescolar. Estos exponían las dos etapas en las que se encuentra dividida la Educación Preescolar (Jardín de Infancia para los dos y tres años, y la Escuela de párvulos para los cuatro y cinco años) y los requisitos de la misma. Esta comprendía únicamente hasta los cinco años y era de carácter gratuito.

Por otro lado, cabe mencionar a la EE relacionada con la LGE. Pese a la gran necesidad y estimación que esta conlleva, no fue nunca un aspecto importante a tener en consideración en el periodo del régimen franquista debido a las medidas e ideologías que en él se establecieron. Sin embargo todo esto cambió con la implementación de esta nueva ley. La LGE fue la primera ley educativa que atendió a la EE, y la cual sirvió de referente para las siguientes legislaciones.

El artículo 9 hacía hincapié en las disposiciones generales del sistema educativo. Este determinaba que: “El contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuarán a la evolución psicobiológica de los alumnos”; y a partir del artículo 9.2 letra d, se mostraba el artículo 9.3, el cual establecía a mayores un procedimiento para examinar y actualizar los métodos de estudios llevados a cabo con sus respectivas adaptaciones. Con el artículo 12.2 se reconocía la EE al incluirla dentro del sistema educativo al señalar que: “estarán también incluidos en el sistema educativo las modalidades que vengán exigidas por las peculiaridades de los alumnos, de los métodos y de las materias”.

Por ende, los artículos 49.1, 49.2, 50, 51, 52 y 53 estaban destinados específicamente a la EE. De modo que, dentro del artículo 49.1 encontramos el acercamiento hacia las personas con discapacidad, disponiendo que:

La Educación Especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

De esta forma, la LGE también incluía un artículo para tratar lo relacionado con los centros educativos que dotan de esa atención especializada a los alumnos discapacitados. Todo ello se encontraba descrito en el artículo 93.1 y 93.2. El artículo 93.1 dicta que: “La estructura y régimen de los Centros destinados a Educación Especial se establecerán en los términos necesarios para facilitar en lo posible la integración de estos alumnos en los Centros Ordinarios”. Igualmente, el artículo 93.2 hacía especial referencia a la conexión y colaboración que tendrían los Centros de EE con los Centros Ordinarios.

En definitiva, la LGE fue la primera ley en atender a los ACNEE, tomando medidas para su desarrollo y evolución, organizando centros proyectados para la EE para brindar apoyo educativo a los alumnos para que estos pudieran incorporarse a los Centros Ordinarios. Esto significó un gran avance en la EE y en la atención a los ACNEE.

## **1.2. UN PASO HACIA LOS CAMBIOS DEMOCRÁTICOS PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD: LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978, LA LISMI y LOS REALES DECRETOS 2639/1982 Y 334/1985**

Durante la transición a la democracia a partir de 1975, se podían percibir una serie de cambios, desarrollos y transformaciones que no se habían dado hasta ese momento. Estos movimientos incidían en lo concerniente al ámbito educativo, y más en específico, a lo relacionado con la educación y métodos de apoyo de los alumnos con discapacidad entre 3 y 6 años.

Siguiendo la misma línea de investigación, se debe enfatizar en la atención que se dedicó a las personas con discapacidad, qué medidas se tomaron para paliar sus necesidades, de qué manera se implantaron y cómo fue evolucionando el proceso. De este modo, las personas con discapacidad aparecen claramente citadas en varios artículos de la Constitución de 1978, como los que tratan el libre desarrollo de la personalidad (art.

10.1), la igualdad de todos ciudadanos ante la ley sin discriminación alguna (art. 14), la libertad de elección de residencia y de circulación por el territorio nacional (art. 19), los derechos de reunión, asociación, participación en asuntos públicos y sindicación (arts. 21.1, 22.1, 23.1 y 28.1) y los derechos a tener un trabajo, una vivienda digna (arts. 35.1 y 47) y, por el especial interés que tiene para nuestro caso, el derecho a la educación (art. 27). En definitiva, como señala Olmos Santana (2009, p.527):

La Constitución deja atrás la segregación que durante tantos años caracterizó el estado de los individuos con discapacidad y apuesta inequívocamente por su igualdad como ciudadanos al promover su integración y la adopción de medidas que garanticen que disfrutan de los derechos que ella misma otorga a todos los españoles.

Sin embargo, pese a la búsqueda de un mejor cambio para incluir a todos los individuos de forma igualitaria en la sociedad, con los mismos derechos y deberes, los redactores de la Carta Magna son inequívocamente conscientes de que aún existen diferencias hacia diversos grupos de personas, siendo estas las personas con discapacidad. Todo ello se debió a la segregación que estos vivieron durante la represión de la etapa vivida años anteriores, aun parcialmente viva por las limitaciones a las que deben enfrentarse, dado que necesitan métodos de atención y de práctica especiales en base a sus necesidades y particularidades, para que puedan disfrutar de sus derechos como el resto de personas (Olmos Santana, 2009), pudiéndose comprobar con el artículo 49:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Por contra, hay que mencionar la importancia del artículo 27.1 de la Constitución, ya que connota un gran avance y evolución con el reconocimiento del derecho a la educación, sin hacer distinciones entre los ciudadanos, asegurando la libertad de enseñanza de todas y cada una de las personas por igual. Sin embargo, el artículo 27.1 no enfatiza los aspectos relacionados con la EE ni con los alumnos con discapacidad, sino que simplemente muestra una serie de normas para que estas se difundan más adelante por la legislación educativa: “En definitiva, la Constitución establece la igualdad de las personas con discapacidad con el resto de ciudadanos y prevé la toma de medidas

necesarias para que se haga efectivo el goce de sus derechos” (Olmos Santana, 2009, p.528).

Por otra parte, las competencias educativas han sido desde un principio parte del Estado y sus respectivas legislaciones. Sin embargo, esto dejó de ser así a partir del año 1977, ya que se estableció un sistema de pre-autonomías, recogido dentro de la Constitución Española de 1978. La construcción del Estado de las autonomías surgió mediante los Acuerdos Autonómicos de 1981, los cuales fueron signados por el Presidente del Gobierno Leopoldo Calvo-Sotelo, y por el Secretario general del PSOE Felipe González Márquez.

Con esto, se estableció el mapa de las Comunidades Autónomas (CCAA), de forma que todas poseían una Asamblea legislativa, un Presidente y un Gobierno, partiendo de dos niveles competenciales diferentes. Las siete CCAA que obtuvieron las máximas competencias, incluida la competencia educativa, fueron: País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Navarra, Comunidad Valenciana y Canarias. Las diez CCAA restantes tuvieron un nivel inferior y limitado de competencias (Aja Fernández, 1996).

Las siete CCAA obtuvieron las máximas competencias mediante la vía rápida de acceso a la autonomía, recogida en el artículo 151 de la Constitución. Esta permitía tener mayor nivel de autonomía que el resto, asumiendo las competencias del artículo 148.1 y las que se encuentran en el 149 como competencias no exclusivas del Estado. Por otro lado, se utilizó la vía lenta para las diez CCAA con nivel reducido de competencias, pudiendo asumir únicamente las que se encuentran en el artículo 148.1 de la Constitución. Estas diez CCAA debieron esperar hasta 1985 para obtener un mayor número de competencias, entre ellas la competencia educativa (Luna Cortés, 2004), como se encuentra recogido en el artículo 148.2 de la Constitución, las cuales debieron de reformar sus estatutos de autonomía.

El 19 de julio de 1980 se aprobó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE)<sup>2</sup>, elaborada por el gobierno de la UCD y signada por José Manuel Otero. La LOECE establecía en su artículo 9 los diferentes niveles educativos: la Educación Preescolar, la Educación General Básica (EGB), el Bachillerato y la Formación Profesional (FP). Con lo referente a la Educación Preescolar, su artículo 3 determinaba que la educación era obligatoria y gratuita para los menores de seis años, siempre y

---

<sup>2</sup> Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares. (1980, 27 de julio). *BOE*, pp. 14633-14636. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

cuando la situación económica lo permitiese; y su artículo 5 trataba la cooperación con las familias del alumnado, otorgando la decisión de elegir la educación para sus hijos. Sin embargo, la LOECE no dedicó ningún artículo a tratar la EE como tema único. Únicamente se hizo una breve referencia dentro del artículo 36, letra h, acerca del uso del centro, el mobiliario y el material de las aulas, los cuales debían adecuarse a las necesidades físicas y psíquicas que presentase el alumnado.

Dos años después, el 7 de abril de 1982, se aprobó la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI)<sup>3</sup>, a partir de lo publicado en el artículo 49 de la Constitución Española, la cual incluía a todos los minusválidos y sus necesidades, para que pudieran disfrutar de todos sus derechos como el resto de ciudadanos. La LISMI se elaboró a partir de los esfuerzos de una gran cantidad de asociaciones, de las cuales formaron parte las personas con discapacidad física, todas ellas muy activas durante la etapa de la Transición en España.

La LISMI definía al minusválido como “toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidos como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales”.

Dentro de su artículo 3.1 se encuentra que la educación es una de las obligaciones que tiene el estado para con las personas discapacitadas. Asimismo, el título VI trata sobre la rehabilitación que éstas deben recibir, y su sección III está destinada a tratar todo lo relacionado con la educación, exponiendo indicaciones para llevarla a cabo. De forma objetiva, esto es un gran avance frente a los puntos recogidos en la LGE, puesto que se muestra una preocupación más concisa del tema.

La LISMI establece según su artículo 23.1 que “el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente ley reconoce”. De este modo, la EE que se recogía en la LGE para todos los alumnos con discapacidad, acabó totalmente desplazada, debido a que la EE estaba únicamente designada en los casos en los que las personas con discapacidad no fueran capaces de integrarse en los centros educativos pertinentes con el resto del alumnado. Así, se percibió el cambio de actuación para la inclusión de las personas con discapacidad, según se encontraba reflejado en el artículo 23.2, el cual afirmaba que: “La

---

<sup>3</sup> Ley de Integración Social de Minusválidos. (1982, 30 de abril). *BOE*, pp. 11106-11112. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>



Educación Especial será impartida transitoria o definitivamente, a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario y de acuerdo con lo previsto en el artículo veintiséis de la presente ley”.

Asimismo, la LISMI hacía referencia a los determinados aspectos en los que se basará la necesidad de ejecutar la EE, como se expuso en el artículo 24, afirmando que: “En todo caso, la necesidad de la Educación Especial vendrá determinada, para cada persona, por la valoración global de los resultados del estudio diagnóstico previo de contenido pluridimensional”, del mismo modo, que el artículo 25 mostraba la manera de impartir la EE con referencia a los centros educativos, mostrando que:

La Educación Especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, según condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicobiológico de cada sujeto y no a criterios estrictamente cronológicos.

Por otro lado, según el artículo 27, los centros de EE también eran una excepción a la hora de educar, ya que estos solamente se requerían cuando la persona minusválida no pudiese acudir por sus circunstancias a un centro ordinario. Por ello la LISMI dio plena importancia a la inclusión e integración de la EE dentro de los Centros Ordinarios, colaborando y funcionando con ellos para obtener como resultado la incorporación de los alumnos en los Centros Ordinarios. El artículo 28.1 citaba claramente que: “La Educación Especial en cuanto proceso integrador de diferentes actividades deberá contar con el personal interdisciplinario técnicamente adecuado que, actuando como equipo multiprofesional, garantice las diversas atenciones que cada deficiente requiera”.

Trascurrido un tiempo de la ratificación de la LISMI, entró en vigor el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la EE<sup>4</sup>. Este decreto estableció dos aspectos estrechamente enlazados con la LISMI, relacionados directamente con los criterios y pensamientos que en ella se encuentran, los cuales son: concretar las modalidades de escolarización para los alumnos con discapacidad y establecer los principios generales de desarrollo y organización de la EE. La EE se implantó tanto en centros escolares públicos como en centros privados.

---

<sup>4</sup> Real Decreto 2639/1982. (1982, 22 de octubre). *BOE*, pp. 29118-29119. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-27328>

Fue un año después, en 1983, cuando por fin se promulgó el Estatuto de Autonomía de Castilla y León, a partir de la Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Castilla-León<sup>5</sup>. Con ello, Castilla y León pudo alcanzar las competencias como el resto de regiones, entre las que se encontraba, dentro del artículo 29.14 la competencia educativa, estableciendo: “Enseñanza en todos sus niveles y formación profesional. Centros universitarios y planificación educativa”. Sin embargo, esto no supuso la concesión de las competencias en EE.

Tras aprobar el Real Decreto 2639/1982, se observó que dicho Decreto no pudo abarcar a la EE ni de organizarla de una manera correcta, ni tampoco planificar las medidas de actuación correspondientes para los alumnos con discapacidad, lo que resultó en la sustitución de este por el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la EE<sup>6</sup>.

Este último aún mantiene, como herencia de la legislación anterior, la posibilidad de que la educación de los individuos con discapacidad se desarrolle sin tomar como referencia el currículo ordinario. Pero por si algo destaca el Real Decreto 334/1985, es por ser la primera vez que se establece un calendario concreto para la experimentación de la integración educativa. (Olmos Santana, 2009, p.530)

Dentro del Real Decreto 334/1985 se recogen las actuaciones que formaron parte de las diferentes CCAA con respecto a la EE. En su Capítulo 1, se hallan las disposiciones generales de la EE, en el cual, el artículo 2.1 y 2.2 asegura la escolarización de todo el alumnado disminuido o inadaptado, llevando a cabo las adaptaciones y la incorporación de los apoyos pertinentes para cada alumno dentro de los Centros Ordinarios. Por otro lado, afirmaba que sólo serán requeridos los Centros de EE cuando no fuera posible escolarizar a los alumnos en Centros Ordinarios debido a la gravedad o características de su discapacidad y cuando el alumnado necesite recursos más específicos para su adaptación, asegurando la gratuidad de la EE y de los apoyos específicos que requiriese el alumnado recogido en el artículo 4.

Dentro del Capítulo 3, de los apoyos y adaptaciones de la EE, se encontraba el artículo 13, el cual trataba el refuerzo pedagógico que se empleaba con el alumnado discapacitado. De este modo, aseguraba asistencia técnico-pedagógica de forma

---

<sup>5</sup> Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Castilla-León. (1983, 2 de marzo). *BOE*, pp. 5966-5972. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-6483>

<sup>6</sup> Real Decreto 334/1985. (1985, 16 de marzo). *BOE*, pp. 6917-6920. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>

individual para cada alumno, poniendo en práctica el Programa de Desarrollo Individual (PDI). También garantizaba una atención personalizada para aquellos alumnos que requiriesen de una mayor atención, administrado por parte de un profesor de aula y un grupo de alumnos menor por aula para su mejor aplicación, estableciendo en su artículo 14 que las atenciones personalizadas que el alumnado discapacitado necesitase fuesen las relacionadas a la logopedia, la psicomotricidad, la fisioterapia y la psicoterapia, u otra atención que sea requerida.

Más tarde, se establecieron una serie de órdenes para la experimentación y prueba de ensayo de la organización de la EE, así como para establecer y probar el nuevo calendario académico, poniéndolo en práctica en los cursos académicos desde el 1985 hasta el 1988, ambos incluidos. Las órdenes conformadas fueron las órdenes de 20 de marzo de 1985, de 30 de enero de 1986 y de 16 de enero de 1987 de planificación de la EE y ampliación de la experimentación de la integración para los cursos 1985/86, 1986/87 y 1987/88 (Olmos Santana, 2009).

En definitiva, durante los primeros años de nuestra democracia, se produjeron notables avances legislativos respecto a la EE. La Constitución de 1978 puso fin a la segregación que coexistía hacia las personas con discapacidad. Gracias a las CCAA, cada una obtuvo el poder de ejecutar las competencias educativas en función de los aspectos que marcaba y consideraba cada Comunidad Autónoma, concretando así su propio autogobierno. La LISMI ocasionó una mayor visibilidad a las personas con discapacidad y un gran avance en la educación, haciendo que la EE forme parte de los Centros Ordinarios promoviendo la inclusión e integración de todo el alumnado por igual. Seguidamente, se establecieron los Reales Decretos 2639/1982 y 334/1985 que continuaron con el desarrollo de la LISMI.

### **1.3. LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: DE LA LODE A LA LOE**

El 3 de julio de 1985, entró en vigor la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)<sup>7</sup>. Esta ley fue impulsada durante la primera legislatura del gobierno socialista de Felipe González. La LODE siguió la misma estructura educativa que la

---

<sup>7</sup> Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. (1985, 4 de julio). *BOE*, pp. 21015-21022. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

LOECE, abarcando la Evaluación de la enseñanza en Grupo Pequeño (EGP) y el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Sin embargo, del mismo modo que la LOECE creó y estableció las APAS, la LODE introdujo los centros concertados, dio plena autonomía para regir sus propias normas internas en los centros privados no concertados, y creó los consejos escolares.

Por otro lado, la EE también formaba parte de esta ley, mencionándola en el artículo 4.2 letra b, como parte de los derechos de los padres y madres de los respectivos alumnos. Este artículo hacía alusión a los recursos que los alumnos necesitasen para su aprendizaje. De esta forma, este artículo pretendía: “Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar. Asimismo, deberán informar de las dificultades que puedan tener sus hijos o hijas en sus procesos de aprendizaje o socialización”.

De igual manera, los alumnos tenían sus propios derechos básicos, y dentro de ellos, se hacía referencia a los ACNEE, como indicaba el artículo 6.3 letra j, los alumnos tenían derecho: “A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo”.

De la misma manera, la LODE garantizó una programación adecuada para los ACNEE, recogido en el artículo 27.1, indicando que: “Los Poderes públicos garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con la participación efectiva de todos los sectores afectados, que atienda adecuadamente las necesidades educativas y la creación de centros docentes”.

Estos cambios educativos acabaron siendo puntos imprescindibles que formaron parte de la educación. Todo ello se demostró finalmente con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)<sup>8</sup>, el 4 de octubre de 1990, en la tercera legislatura del gobierno socialista de Felipe González. En ella se recogió, de manera definitiva, todos los aspectos integradores que hacían de la escuela una escuela igualitaria, diversa, y al alcance de todos. Gracias a esto, se garantizó que todos y cada uno de los alumnos que conformaban la escuela alcanzasen sus propios objetivos, cubriendo todas las necesidades que manifestaran. De este modo, los ACNEE

---

<sup>8</sup> Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990, 4 de octubre). *BOE*, pp. 28927-28942. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

también podrían, como los demás alumnos, llevar a cabo sus procesos de desarrollo-aprendizaje, puesto que se les administraría los recursos para lograrlo. Por tanto, la LOGSE estableció un sistema educativo único para todo el alumnado, basándose en los mismos derechos para todos, haciendo que, todas las situaciones de exclusión y discriminación, como aparecen reflejados dentro del Real Decreto 334/1985, desaparecieran definitivamente.

La LOGSE llevó a cabo una serie de cambios educativos muy diferentes a los que se encontraban en el Real Decreto anterior. Estos cambios hicieron referencia a los diferentes niveles educativos como son: la extensión de la enseñanza obligatoria desde los seis a los dieciséis años, una Educación Infantil no obligatoria, cursos obligatorios, un Bachillerato de dos cursos, y el Grado Medio como una nueva estructura de FP. Dentro de la LOGSE podemos encontrar aspectos relacionados con los procesos de adquisición de la enseñanza-aprendizaje del alumnado para adquirir las competencias educativas en la etapa de Educación Infantil. Estos se basaban en un desarrollo progresivo en el que los alumnos debían ir avanzando a su propio ritmo hasta conseguir los objetivos propuestos. Esto se refleja en el artículo 9.3, el cual afirma que:

En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.

Del mismo modo, la LOGSE, dentro del artículo 10, decretó de forma obligatoria la obtención de un título universitario para poder ejercer la profesión de maestro para los alumnos de tres años en la etapa de Educación Infantil, algo que no se había establecido hasta el momento con las anteriores leyes, otorgando la importancia y consideración que requería este ciclo.

Por otro lado cabe destacar el capítulo 5 de la LOGSE el cual habla únicamente de la atención a la diversidad de los ACNEE. Dentro de este, se ha de mencionar el artículo 37, el cual trataba lo referido a las instituciones educativas enfocadas a la EE. Estas aseguraban la flexible adaptación para las diversas necesidades de los alumnos. De este modo, se comprobó con el artículo 37.1 el cual afianza que: “los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones auriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados”.

De esta forma, hay que tener en cuenta que la LOGSE apostó en todo momento por la integración de todos los niños, y sólo se precisaba de la escolarización en los centros de EE cuando no fuera posible en un centro ordinario. Todo ello se encontraba recogido en el artículo 37.3, sujetando que:

La escolarización en unidades o centros de Educación Especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

Por otra parte, la primera reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, establecida por la Ley Orgánica 11/1994 de 24 de marzo<sup>9</sup>, amplió el número de competencias que pasan a formar parte de Castilla y León, entre ellas las competencias educativas. Sin embargo, esta reforma no hace referencia a ningún aspecto relacionado con la EE.

Cinco años después de la LOGSE, el 20 de noviembre de 1995, entró en vigor la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)<sup>10</sup>. Esta precede a la LOGSE, y se ratifica durante el gobierno de Felipe González. La LOPEG se basa en ampliar y modificar la LODE de 1985, basándose en los nuevos cambios educativos que se propusieron en la LOGSE. Dentro de ella, se encontraron diversas modificaciones, en comparación con su ley antecesora, en lo referido a la autonomía de cada centro, puesto que esta aumentó para que en cada centro se actuase de la manera que mejor se considerase; se buscó la colaboración y participación de la comunidad educativa dentro de las decisiones de cada centro educativo; se fomentaron las actividades con las familias implicadas; garantizó la escolarización de todos los ACNEE; y se estableció el sistema de evaluación del profesorado.

La Educación Infantil de la LOPEG se dividió en dos ciclos de carácter voluntario: el primer ciclo, desde los 0 a los 3 años, y el segundo ciclo, desde los 3 años 6 años. El primer ciclo se impartía por maestros especialistas y otros profesionales pertenecientes a dichas edades.

---

<sup>9</sup> Ley Orgánica 11/1994, de 24 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. (1994, 25 de marzo). *BOE*, pp. 9647-9649. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1994-6950>

<sup>10</sup> Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. (1995, 21 de noviembre). *BOE*, pp. 33651-33665. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

La EE mencionada en su artículo 7.3, aseguraba brindar el apoyo requerido por cada ACNEE. De esta forma, dicho artículo afirmaba que: “En cualquier caso, las Administraciones educativas prestarán especial apoyo a aquellos centros que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales o estén situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas”. De igual forma, la disposición adicional segunda abarcaba la escolarización de los ACNEE. En el primer punto se garantizaba la escolarización en centros educativos con fondos públicos, tomando siempre como base la máxima integración. Del mismo modo, se dio una conceptualización de los ACNEE, abarcando a todos aquellos alumnos que necesitasen en su periodo escolar de determinados apoyos específicos en función de su discapacidad, trastorno o situación.

Asimismo, en el segundo punto, se dio la obligatoriedad de escolarizar a todo este alumnado con el mismo derecho y oportunidades que el resto de alumnos, administrando los recursos necesarios para que todos pudiesen llevar a cabo un proceso óptimo y adecuado de adquisición del aprendizaje. Lo mismo ocurrió en el segundo ciclo de Educación Infantil, puesto que se impulsó la incorporación de los ACNEE a dicho ciclo, como bien se indica en el tercer punto.

Siete años después de la LOPEG, se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)<sup>11</sup>, el 24 de diciembre de 2002, con el segundo gobierno de José María Aznar. Esta ley, que no llegó a aplicarse porque fue paralizada por la llegada al gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, pretendía poner en marcha una reforma educativa adaptada a los cambios que se vivían en ese entonces, muy distintos a los que se pudieron encontrar en la LOPEG. Este aspecto se basó principalmente en el estado en el que se encontraba España, dentro del marco europeo, con la globalización económica y los cambios de la modernización tecnológica.

Estructuralmente, el sistema educativo se organizó de la siguiente manera: la Educación Preescolar (dirigida únicamente a los menores de tres años); enseñanzas escolares de régimen general (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria); enseñanzas escolares de régimen especial; y enseñanza universitaria.

Por otro lado, la LOCE dedicó el Capítulo 7 para la atención del alumnado y para el alumnado ACNEE. Esta educación dio respuesta a las diversidades que manifestaba el alumnado, y a partir de ello, se puso en práctica una metodología personalizada y

---

<sup>11</sup> Ley Orgánica de Calidad de la Educación. (2002, 24 de diciembre). *BOE*, pp. 45188-45220. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

adecuada para cada alumno, se efectuaron las adaptaciones curriculares pertinentes, se llevaron a cabo diversos apoyos educativos para el alumnado mediante profesores especialistas y personal cualificado.

Igualmente, según se encuentra en el artículo 45.1, los ACNEE se escolarizaron en los centros educativos pertinentes a sus necesidades y características individuales. Este afirmaba que: “Los ACNEE serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en Centros Ordinarios, en centros de EE o en escolarización combinada”. De la misma forma, los ACNEE pudieron mantenerse escolarizados en dichos centros hasta los veintiún años.

A partir de las adaptaciones curriculares llevadas a cabo, se dispuso la realización de una evaluación que valoraba si los objetivos propuestos se habían conseguido correctamente, logrado adaptar la metodología al alumnado que lo necesitaba, para poder así modificar el plan de actuación a uno que mejor se adapte, o de otro modo, continuar con el plan establecido en el caso de que se hubiesen conseguido dichos objetivos iniciales. Según indicaba el artículo 46.2, todo ello se llevó a cabo en coordinación con las familias, de forma que se conozca la situación en la que se encuentran y las actuaciones que se llevaron a cabo en los años de escolarización.

El 3 de mayo de 2006, entró en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>12</sup>, con el nuevo gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero. Esta sustituyó a la LOCE, añadiendo algunos nuevos aspectos que no se encontraban en la anterior ley. La estructura del sistema educativo según la LOE no se modificó en gran medida si se comparaba con la LOCE, sin embargo, cambiaron algunas agrupaciones de enseñanzas académicas, la Educación Preescolar se enlazó con la Educación Infantil, la cual se ordenó en dos ciclos, y estableció las tres áreas de Educación Infantil: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno; y lenguajes, comunicación y representación. Del mismo modo, añadió enseñanzas de régimen especial, como la educación de personas adultas.

Por otro lado, la LOE se refiere a los ACNEE como Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE), estableciendo un nuevo término que abarcara a todo el alumnado con necesidades especiales. De esta manera, dentro de los ACNEAE se incluían a los ACNEE, a los alumnos de altas capacidades, a los alumnos

---

<sup>12</sup> Ley Orgánica de Educación. (2006, 4 de mayo). *BOE*, pp. 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>



que se han incorporado tarde al sistema educativo, y al alumnado que se encontrase en situaciones complicadas o circunstancias personales. Esta no solo aseguraba su integración en el sistema educativo, sino también su permanencia en él.

Los ACNEE al igual que se encuentra recogido en la LGE, acudirán a centros de EE siempre y cuando no puedan ser asistidos por los Centros Ordinarios en los que se encuentran. Esto es sin duda un progreso comparado a lo que dictaba la LOCE, con lo relacionado a la inclusión educativa del alumnado, puesto que esta pretendía escolarizar a los alumnos en aulas específicas de Centros Ordinarios, en centros de EE o en escuelas combinadas, en función de sus características y necesidades. Otro aspecto fundamental dentro del artículo 71.4 de la LOE, fue la participación de las familias en las decisiones de centro que afecte a los ACNEE, algo que no se vio en la LOCE.

Por otra parte, Castilla y León acabó obteniendo la competencia educativa en EE, ya que el derecho a que todos los niños con discapacidad recibiesen una educación adaptada a sus necesidades se encuentra recogido en el Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006<sup>13</sup>, la cual se ratificó en España el 21 de abril de 2008. Esta, dentro de su artículo 24, trataba todo lo relacionado con la educación, garantizando su integración en la sociedad, una educación inclusiva y gratuita, apoyos y medidas que fueran requeridas para sus necesidades individuales y una enseñanza adaptada para cada persona.

Para concluir, las novedades que estas legislaciones han aportado con respecto a la EE han sido garantizar las ayudas y apoyos educativos que sean necesarios, planificando una programación enfocada para los ACNEE; lograr que la educación forme parte de los Centros Ordinarios, implementando un sistema educativo único, introducir el término ACNEAE, incluyendo a todo el alumnado con dificultades. Todo ello ha dado lugar a que se establezca una legislación plenamente inclusiva. Igualmente, gracias a que Castilla y León obtuvo la competencia educativa en EE, ocasionó que tuviera mayor nivel de autogobierno para decidir y organizar las formas de actuación precisas, garantizando la integración social de todas las personas y una educación adaptada a cada necesidad.

---

<sup>13</sup> Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2008, 21 de abril). *BOE*, pp. 20648-20659. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/1>

## 1.4. LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS DE CASTILLA Y LEÓN

La tercera reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, vino con la Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León<sup>14</sup>. Esta fue la reforma que más aspectos ha modificado o añadido, y fue la legislación que fijó las actuales competencias educativas de Castilla y León.

Dentro del preámbulo se encontraba el reconocimiento a la región de Castilla y León. Dentro del Título I se encontraban los derechos y principios que pertenecen a los castellano-leoneses, estando presente el artículo 13, el cual hablaba sobre los derechos sociales, y el punto 1 trataba sobre el derecho a la educación, estableciendo el derecho de todos los ciudadanos a una educación pública, afirmando la gratuidad de la misma en todos los niveles educativos, siendo accesible para todos.

Asimismo, se incluía un apartado el cual iba dirigido a las personas con necesidades educativas especiales dentro del mismo punto. Dicho artículo establecía que:

Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo de los poderes públicos de la Comunidad para acceder a la educación de acuerdo con lo que determinen las leyes. Se reconoce el derecho de todas las personas adultas a la educación permanente, en los términos que legalmente se establezcan.

El artículo 73 trataba sobre las competencias sobre educación. En él se hallaban tres puntos que trataban sobre la educación, incluyendo aspectos de forma más detallada. De este modo, el punto 1 atendía sobre la capacidad de la Comunidad Autónoma para ejercer y desarrollar la educación en todos sus niveles educativos.

En conclusión, la Ley Orgánica 14/2007 dio lugar a que Castilla y León ejerciese las competencias educativas, las cuales están vigentes actualmente. Gracias a ello, Castilla y León pudo organizar y desarrollar las maneras más adecuadas para instaurar la competencia educativa. Con ella se establecía el derecho a una educación pública, incrementando las oportunidades de todos los ciudadanos. Por otro lado, también se incluyeron a las personas con necesidades especiales, garantizando su plena educación e inclusión.

---

<sup>14</sup> Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. (2007, 1 de diciembre). *BOE*, pp. 49486-49505. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-20635>

## **2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL**

### **2.1. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA LOMCE Y LA LOMLOE**

Tras siete años de vida de la LOE, el 9 de diciembre de 2013 se promulgó la nueva ley educativa Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)<sup>15</sup>, con el gobierno del Partido Popular (PP) de Mariano Rajoy. Esta ley se la conoce popularmente como «ley Wert», ya que fue impulsada por el ministro de educación José Ignacio Wert.

Dentro de la LOMCE se encuentran cambios en las competencias y asignaturas de la Educación Primaria y la ESO; estableció la autonomía de los centros educativos mediante los proyectos educativos de calidad; se incluyeron los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); y se estableció el calendario escolar de 175 días lectivos. La LOMCE no modificó en ningún aspecto la etapa de Educación Infantil, de modo que continuó de la misma manera que se encuentra recogida en la LOE.

Con lo referido a la EE, los puntos 1 y 2 del artículo 71 explican que los centros educativos deberán disponer de los recursos necesarios para que los ACNEE adquieran los conocimientos necesarios para su desarrollo y aprendizaje, así como también los objetivos generales marcados. Además introdujo métodos más complejos para tratar las dificultades del alumnado, tomando siempre como base la inclusión de los ACNEE. Esto se encuentra en la nueva sección cuarta de la LOMCE, en el artículo 79 bis.1 y 79 bis.2, los cuales exponen que:

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se registrará por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

---

<sup>15</sup> Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. (2013, 10 de diciembre). *BOE*, pp. 97858-97921. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)

Por último, la LOMCE, en su artículo 144.3, indicó en qué manera deben realizarse las evaluaciones individualizadas de los ACNEE, estableciendo que: “Las autoridades educativas establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones individualizadas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales”.

Tras siete años de vigencia de la LOMCE, el 3 de mayo de 2020 es sustituida por la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)<sup>16</sup>, impulsada por el gobierno de coalición de PSOE y Unidas Podemos. La LOMLOE se la denomina popularmente como «ley Celaá» ya que fue impulsada por la ministra de educación Isabel Celaá. Esta ley introduce nuevas medidas en la Educación Infantil, relacionadas con el respeto a la específica cultura de la infancia definido dentro de la Convención sobre los Derechos del Niño. Por ello, se elabora un plan de ocho años para alargar la duración del primer ciclo de Educación Infantil, promoviendo la gratuidad del mismo e incrementando el número de plazas públicas de escolarización, dando preferencia a las familias más desfavorecidas o con situaciones problemáticas. Igualmente, cómo expone el artículo 12.5, se seguirá prestando la ayuda necesaria a los centros de EE para que estos puedan seguir ofreciendo sus servicios a los Centros Ordinarios, y los alumnos puedan disfrutar de una atención individual especializada.

Por otro lado, la LOMLOE es la ley que más cambios ofrece con respecto a la EE y los ACNEE. En ella se redactan los aspectos del alumnado a tener en cuenta, las necesidades que se deben abarcar, el apoyo y las herramientas precisas para cada caso, así como las medidas y cambios curriculares pertinentes para cada situación. Esto será posible según lo que dicta dicha ley, ya que se pretende administrar a los Centros Ordinarios con los recursos necesarios para poder llevar a cabo un aprendizaje y desarrollo adecuados. Añadir que la LOMLOE ha marcado diez años de transición para que esto acabe siendo posible, de forma que, hasta que llegue ese día, los centros de EE deben servir de ejemplo y brindar el apoyo necesario para los Centros Ordinarios.

Del mismo modo, establece una atención más rigurosa a la EE, haciendo que las familias sean completamente conocedoras de las circunstancias de sus hijos, dando especial preferencia a las familias que opten por una educación más integradora. Por esa razón, la LOMLOE apuesta por la educación inclusiva de todo el alumnado ACNEE,

---

<sup>16</sup> Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación. (2020, 30 de diciembre). *BOE*, pp. 122868-122953. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)

dentro de las aulas de los Centros Ordinarios. Con ello, dará paso a una pronta integración con el resto de alumnos y se adoptará una actitud de igualdad y un ambiente de respeto.

Asimismo, hace alusión a la evaluación de objetivos que se llevarán a cabo de forma individual, de manera que se aplicará la atención educativa necesaria en cada caso. Esto se encuentra reflejado en el artículo 74.3, afirmando que:

Al finalizar cada curso se evaluará el grado de consecución de los objetivos establecidos de manera individual para cada alumno. Dicha evaluación permitirá proporcionar la orientación adecuada y modificar la atención educativa prevista, así como el régimen de escolarización, que tenderá a lograr la continuidad, la progresión o la permanencia del alumnado en el más inclusivo.

Con la LOMLOE, la educación se encuentra en un punto que no se había visto hasta el momento, puesto que modifica en gran parte lo establecido en otras leyes anteriores, aportando nuevos cambios. Son propuestas a largo plazo, pero que si se logran alcanzar, van a dar paso a una educación mucho más inclusiva, moral y con valores, asequible para todo tipo de alumnado, con numerosas oportunidades educativas y de calidad para todos.

Como previsiones positivas, se ha dado un gran avance para los ACNEE mediante la importancia que se ha dado a la EE. Con esta ley se ha dado una preocupación mayor por progresar en la atención y apoyo de estos alumnos, mejorando su calidad de aprendizaje. Esto va a dar lugar a mejores resultados de la atención especializada en comparación con otras leyes. Igualmente, se busca un cambio de mentalidad en la sociedad, considerando a la EE como algo normal y no como algo especial o específico, separado de lo ordinario.

Por el contrario, las previsiones negativas que pueden dar lugar con la LOMLOE, es que los Centros Ordinarios no sean capaces de abarcar a todos los ACNEE, ya que aunque se ofrezcan los recursos y herramientas necesarios para tratar con los alumnos, no deja de ser una tarea extra impuesta para los docentes, teniendo en cuenta que no todos los maestros van a estar preparados profesionalmente para tratar con ello. Con ello es posible que no se administren ni se enseñen de forma correcta los contenidos a este alumnado, ya que no contarán con la adecuada preparación para impartirlo.

Por otro lado, el artículo 84 de la LOMLOE, el cual restringe la libre elección de centro para todos aquellos centros sostenidos con fondos públicos, disponiendo que las familias escojan los centros que se encuentren más próximos a su vivienda. Esto puede

ocasionar, como ya está ocurriendo, que se den situaciones de descontento social por parte de estas instituciones por miedo a que los centros concertados pierdan matriculaciones.

En síntesis, se dio más importancia a la EE, introduciendo material de apoyo y técnicas más específicas para trabajar con el alumnado. Con la LOMLOE se han introducido numerosos aspectos relacionados con la EE, ofreciendo materiales necesarios en cada centro educativo, al igual que mantener informadas a las familias en todo momento de la situación educativa de sus hijos. Con ello se busca la inclusión educativa de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales, abarcando todas las necesidades que presenten.

### **3. ESTUDIOS DE CASO: CEIP TELLO TÉLLEZ Y CEIP BLAS SIERRA**

He querido comprobar cómo se está llevando a cabo la EE en los centros educativos actuales. De esta forma, se puede comprobar si los centros educativos llevan a cabo los mismos procedimientos y métodos de actuación con el alumnado ACNEE. Así pues me he enfocado en la etapa de Educación Infantil, y en concreto, con el Plan de Atención a la Diversidad que se efectúa en esas edades, puesto que es el tema que nos compete. Para ello he colaborado con centros educativos de la ciudad de Palencia, ubicada dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, para recoger datos y así poder desarrollar este aspecto.

Los datos expuestos pertenecen a dos centros públicos de Palencia: el CEIP Blas Sierra y el CEIP Tello Téllez. Dichos centros se encuentran a 700 metros de distancia el uno del otro, y pertenecen al Barrio de San Antonio y al Barrio San Pablo y Santa Marina, respectivamente. Estos se han recogido a partir de la información que he recopilado con el respectivo permiso y colaboración de ambos centros para poder emplearlos en el desarrollo del documento.

#### **3.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DEL BARRIO DE SAN ANTONIO, SAN PABLO Y SANTA MARINA.**

El barrio de San Antonio se ubica en el noroeste de Palencia. Es un barrio que comenzó a iniciarse con la urbanización en 1949. Durante este año, se comenzaron a construir las casas que iban a estar habitadas por los trabajadores de la empresa

Electrólisis. En la actualidad, el barrio de San Antonio acoge multitud de residencias las cuales se encuentran muy deterioradas por el tiempo. Sin embargo, muchas personas continúan viviendo en esas casas, corriendo el riesgo que ello conlleva. Del mismo modo, el asfaltado que forma parte de las calles del barrio de San Antonio se encuentra muy deteriorado. Es un barrio que está compuesto por muchas familias jóvenes con hijos pequeños, el cual reúne una alta tasa de maternidad. Es considerado por ello, un barrio con la población más joven de la ciudad (CEIP Tello Téllez, 2021).

Por otro lado, el barrio de San Pablo y Santa Marina se encuentra en la frontera norte del centro de la ciudad. Es un barrio con gran población envejecida, y con una baja tasa de natalidad. La densidad de población que abarca el barrio es bastante alta. Además en el barrio, se encuentra uno de los cuatro Centros de Acción Social (CEAS 2). Los centros educativos nombrados se encuentran en barrios céntricos de Palencia, por lo que no difieren mucho en sus características generales (CEIP Blas Sierra, 2020).

### **3.2. DESARROLLO DE CASOS: CEIP BLAS SIERRA**

El CEIP Blas Sierra fue creado en 1940, honrando el nombre del ilustre palentino Blas Sierra, médico y Fiscal Superior de la Vivienda.

El nivel socio-económico de las familias que forman parte del Centro es medio-bajo, estabilizada por la elevada edad media de las familias. En general son familias nucleares, con pocos miembros por familia, y con diversas dificultades y problemas para cuidar y atender a sus hijos. Esto conlleva a que dichas familias tiendan a demandar programas de intervención para cubrir estas situaciones, solicitando el comedor y el programa de madrugadores de los que posee el centro educativo.

La mayoría de las ocupaciones laborales de las familias corresponde a un porcentaje elevado de obreros. Sin embargo, muchas otras se encuentran en situación de paro. La ocupación femenina es más deficitaria, estando menos integrada en el mundo laboral, y con cierto subempleo en relación a la formación académica, centrándose en las tareas domésticas y en el cuidado de sus hijos (CEIP Blas Sierra, 2020).

Gracias a la colaboración con el centro educativo Blas Sierra, puesto que allí realicé mi Prácticum I, he podido recopilar los documentos oficiales que forman parte de él. Con ello he podido recopilar la Programación General Anual (PGA), y el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Dentro del PEC se encuentran diversos apartados que hacen referencia al profesorado especializado del centro (dos especialistas de Audición y

Lenguaje); los principios educativos básicos, entre los que se encuentra el desarrollo de un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que abarque y promueva la igualdad de oportunidades entre los alumnos; los objetivos generales del centro, los cuales se encargan de detectar, valorar y diagnosticar al alumnado que presenta dificultades en su proceso de desarrollo-aprendizaje, así como de necesidades educativas especiales; los servicios de apoyo, sociales, educativos e institucionales, garantizando que el centro cuenta con el apoyo del Equipo de Orientación Educativa Psicopedagógica (EOEP), una orientadora y una profesora técnica de servicios a la comunidad.

El EOEP se encarga de realizar las funciones de: colaborar en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje o problemas de desarrollo personal que puede presentar el alumnado, realizar la correspondiente evaluación psicopedagógica y elaborar el dictamen para establecer la modalidad de escolarización más adecuada, participando con el profesorado en la elaboración de adaptaciones curriculares y actividades de recuperación; colaborar con el profesorado en la atención a la diversidad del alumnado, ayudando y orientando en la toma de decisiones sobre el diseño de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado; y por último la evaluación del alumnado.

Por otro lado, dentro de la PGA, se encuentra lo relacionado a los profesionales que abarcan las necesidades educativas del alumnado, siendo: dos profesionales en Pedagogía Terapéutica (P.T.), dos profesionales en Audición y Lenguaje (A.L.), y un Profesional Específico al alumnado con Deficiencia Auditiva usuario de Lenguaje de Signos, el cual abarca diez horas.

De este modo, a partir del PAD, se tratan los criterios y procedimientos para detectar e intervenir de forma adecuada y rápida a los ACNEE. Esto se realiza de primera mano por los tutores de aula, coordinándose con el equipo directivo del centro y el EOEP. Del mismo modo, participan las familias, los especialistas de apoyo educativo, los resultados de las evaluaciones iniciales, las evaluaciones de madurez y los resultados de las mismas.

Dentro del mismo, se encuentra la valoración de las necesidades específicas para facilitar el apoyo educativo necesario. Esto se concede a:

- a) Alumnos que presidan actuaciones educativas específicas, así como apoyos educativos especializados: esto se realiza a partir de las detecciones del profesorado, realizando valoraciones necesarias para efectuar medidas



ordinarias. Con resultados negativos se solicitará la intervención del EOEPE para llevar a cabo una evaluación psicopedagógica. Una vez obtenidos los resultados de dicha evaluación, se pondrá a conocimiento de la familia.

- b) Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), relacionadas con discapacidad física, intelectual, sensorial, retraso madurativo, Trastorno del Espectro Autista (TEA); trastornos de comunicación y lenguaje muy significativos, discapacidad física, graves trastornos (de conducta, TDAH, de personalidad).

Los alumnos del primer apartado llevarán a cabo su proceso de desarrollo-aprendizaje en las aulas ordinarias, y los apoyos educativos acudirán a dichas aulas para cubrir dichas necesidades. Por ende, a los alumnos del segundo apartado se les otorgará dicho apoyo fuera del aula educativa, sea de forma individual o grupal, en los momentos que sean requeridos. Sin embargo, los ACNEE estarán integrados en sus aulas ordinarias con el resto de sus iguales en el resto de sesiones.

Las agrupaciones que se forman son:

- a) Individuales en aulas de apoyo: solicitadas en aquellos casos y prácticas educativas en las que los alumnos no pueden participar al no poderse integrar en el aula debido a sus características especiales.
- b) En pequeños grupos en las aulas de apoyo o en las aulas ordinarias.
- c) En casos excepcionales: un alumno puede cambiar de aula para llevar a cabo la realización de una práctica educativa en otro grupo de aula ajeno al suyo.
- d) En el aula CLAS (Aulas de comunicación), destinada para impartir el apoyo educativo del P.T.

A partir de la información recopilada de los documentos de los que dispone el centro educativo Blas Sierra, cabe comentar todos los aspectos específicos del alumnado y del centro docente que abarca, de forma que todo quede tratado y planificado, como se puede observar en las evaluaciones, organizando planes de intervención en caso de que dichas evaluaciones no consigan los resultados adecuados.

Por otro lado, emplea aspectos muy concretos en relación a las evaluaciones e intervenciones para los ACNEE, del mismo modo que contempla de forma concreta al alumnado que precisa de dichas intervenciones especiales, abarcando a todo el alumnado ACNEE. Con ello, he podido experimentar las intervenciones y métodos que se llevan a cabo con los ACNEE, ya que durante mi estancia en el centro escolar me ofrecí para dar

apoyo educativo junto con la especialista P.T. ayudando a una alumna con Síndrome de Down, a un alumno con Síndrome de Asperger y a dos alumnas con retraso simple del lenguaje (RSL), todos ellos de mi aula.

En el CEIP Blas Sierra, los apoyos educativos se llevan a cabo en el aula ordinaria, salvo algunos aspectos que deben ser trabajados en las respectivas aulas de apoyo. Esto es así puesto que quieren la total integración de los alumnos en el aula ordinario, para evitar así la diferenciación con sus compañeros.

La alumna con Síndrome de Down junto con la especialista P.T. se trasladaban todos los días al aula de apoyo. Asimismo, realizaban actividades en conjunto con el resto de compañeros en el aula de origen. Esto se podía realizar de esta manera ya que la especialista P.T. acudía dos veces diarias al aula para trabajar con ella. Una de las horas dedicadas a trabajar con la alumna en el aula de apoyo iba destinada a realizar un refuerzo diario, a modo de rutina, de los conocimientos que tenía la alumna sobre los días de la semana, los días del mes, los meses del año y las estaciones. Todo ello se realizaba cada día para acostumbrarla a las rutinas, para ofrecerla información y ubicarla en el momento en el que se encuentra. La otra hora o tiempo restante iba destinado a trabajar con el Sistema de Comunicación mediante el Intercambio de Imágenes (PECS). Este sistema consta de seis fases, las cuales deben completarse de forma precisa y adecuada, ya que no se puede pasar de una fase a otra sin haber comprobado completamente que la alumna ha adquirido las enseñanzas que se buscan con cada fase. Del mismo modo, la especialista P.T. debe elaborar un Libro de Comunicación personalizado con los gustos de la alumna. Cada alumno que utilice este sistema debe tener un Libro de Comunicación propio con las imágenes que muestren los objetos que más les gusten.

La primera fase consiste en mostrar a la alumna cómo comunicarse. Esto se realiza mediante el intercambio de imágenes por objetos que la agraden (sin tener en cuenta lo que muestre la imagen). La segunda fase consiste en distanciarse de la alumna y trabajar la persistencia. Esta fase se realiza de la misma forma que la anterior, pero interponiendo distancia entre la alumna y el comunicador, e introduciendo nuevos lugares para su realización. Esto ayuda a que el intercambio se realice en cualquier situación o localización. La tercera fase consiste en discriminar imágenes. Esto se realiza mediante el Libro de Comunicación, de modo que la alumna debe elegir entre las imágenes que tiene para pedir las cosas que quiere. La cuarta fase consiste en formar y estructurar oraciones. Para esto se utiliza una imagen en la que se muestre la palabra “quiero”,

teniendo que escoger otra imagen del objeto que requiere. En esta fase, dependiendo del proceso de desarrollo-adquisición de la alumna, se puede introducir vocabulario extra, como adjetivos, verbos y preposiciones, permitiendo construir oraciones más completas. La quinta fase consiste en dar respuesta a las preguntas planteadas por el comunicador. De este modo, la alumna ya sería capaz de contestar a la pregunta “¿Qué quieres?”. La sexta fase se enseña a cómo responder adecuadamente a preguntas como “¿Qué es esto?”, “¿Qué ves?”. Asimismo, la alumna aprende a comenzar las oraciones con otras palabras como “Es un”, “Veo”, etc.

Al finalizar mis prácticas, la alumna se encontraba en la tercera fase, ya que este sistema necesita ser trabajado en numerosas sesiones durante bastante tiempo. Del mismo modo, también depende de los alumnos, ya que cada uno tiene un proceso de adquisición y ritmo de aprendizaje diferentes. Con este sistema se pudo ver un gran cambio con respecto a la comunicación de la alumna con el resto de personas, ya que en un principio no era capaz de comunicarse con nadie. Para comunicarse con ella, los profesionales utilizaban el lenguaje de signos. En ese momento, la alumna intercalaba el uso del lenguaje de signos con los PECS para manifestar lo que necesitaba, aunque a veces era necesario recordar los procesos trabajados desde la primera fase.

Las alumnas con retraso del lenguaje no tenían una intervención específica fuera del aula, ya que los profesionales A.L. consideraban que su dificultad mejoraría con el paso de los años, puesto que es un aspecto común en esas edades. De esta forma, los apoyos educativos destinados para estas alumnas se relacionaban con la realización de praxias bucofaciales para mejorar la pronunciación de los fonemas y desarrollar el lenguaje oral. Esto se realizaba en el aula de origen todos los días, y lo llevaba a cabo con todos los alumnos de forma conjunta.

Las praxias bucofaciales consistían en realizar movimientos tanto con la cara como con la lengua. Para ello, la especialista A.L. contaba una historia inventada para que los alumnos la imitasen. Cada día realizaba las mismas praxias: comenzaba con abrir y cerrar la boca, sonreía con la boca cerrada y abierta, movía la mandíbula de un lado a otro, mostraba los dientes superiores y luego los inferiores, lanzaba un beso al aire, expresaba sorpresa, alegría, enfado y tristeza, sacaba la lengua, pasaba la lengua por los labios, llevaba la lengua hasta la punta de la nariz, después hasta la barbilla, giraba en círculos la lengua alrededor de los labios, giraba la lengua dentro de la boca estando cerrada, y por último guiñaba un ojo e inflaba un globo. Una vez finalizadas las praxias,

se realizaban actividades prácticas para trabajar los fonemas, desempeñadas siempre en la zona de asamblea.

El alumno con Síndrome de Asperger no recibía ninguna atención específica ni intervención adicional diferente a lo que se realizaba en el aula. Esto daba lugar a que el alumno tuviese cambios bruscos de estados de ánimo frente a un cambio o modificación en el aula, o por la visita de alguna persona ajena al centro educativo, dando lugar a situaciones complicadas de controlar. La maestra-tutora trataba de minimizar dichos episodios pero al no tener conocimientos sobre cómo actuar en estas situaciones, llevaba a cabo métodos no adecuados, resultando en provocaciones o en enfrentamientos con el alumno. Del mismo modo, se desentendía en gran medida del alumno en los momentos en los que explicaba las actividades a realizar, puesto que este tenía una actitud nerviosa al no poder comprender las instrucciones de su maestra-tutora. Esto ocasionaba que el alumno no supiese qué actividades tenía que realizar o de qué manera se debían trabajar, provocando que trabajase con más lentitud que el resto de sus compañeros y originando desubicación al alumno en el aula, lo que generaba un ambiente de exclusión. Igualmente, ocasionaba tensión hacia sus compañeros, haciendo que ninguno quisiera relacionarse con él.

En mi estancia, traté de impartir una docencia que abarcase a todos los alumnos del aula, sin excluir a nadie por sus dificultades. De este modo, planteé y organicé una serie de métodos para realizar mis explicaciones diarias en el aula, mostrando lo que quería comunicar, para facilitar la comprensión y atención de los alumnos, sobre todo para el alumno con Síndrome de Asperger y la alumna con Síndrome de Down. De esta forma, elaboré pictogramas para cada una de las explicaciones que realicé, ya que esto ayudaba a comprender mejor la información recibida y visualizaba los conceptos mostrados; comunicaba en la asamblea diaria todas las actividades y planes que se habían programado para esa jornada, evitando así cambios inesperados o modificaciones en el aula, puesto que el alumno con Síndrome de Asperger se alteraba cada vez que algo nuevo ocurría y no era conocedor de ello; elogiaba su trabajo, mediante el refuerzo positivo oral para incentivar al alumno a trabajar con motivación; y le hacía partícipe de las propuestas didácticas que empleaba en el aula, otorgándole la responsabilidad de ayudante para recoger el material que se hubiese utilizado, lo que resultaba en que el alumno realizase su tarea con énfasis y dedicación.

En conclusión, el CEIP Blas Sierra aplica a lo que dice la LOMLOE sobre la EE en lo relacionado con las Dificultades de Aprendizaje (DA) que se encuentran comúnmente en las aulas, como son las relacionadas con el lenguaje oral, con la escritura (disgrafía y disortografía), con la lectura (dislexia), y con las matemáticas (discalculia). De igual forma, con los alumnos que padecen Síndrome de Down se emplea el PECS, el cual trata de enseñar a comunicarse y a desarrollar el habla. Sin embargo, con dificultades más complejas, como ocurría con el alumno con Síndrome de Asperger, no se interviene de una forma específica para facilitar o amenizar su estancia diaria en el aula. Las dificultades que he encontrado para aplicarlo se vinculan con la escasez de tiempo para dedicarse únicamente a un alumno, la ausencia de personal de apoyo y trabajo logopédico, la falta de conocimientos acerca de cómo tratar con este tipo de dificultades, la gran cantidad de alumnos que alberga cada aula, y la insuficiencia de materiales y medios de apoyo.

### **3.3. DESARROLLO DE CASOS: CEIP TELLO TÉLLEZ**

El CEIP Tello Téllez se construyó en 1963, en honor a las acciones de Tello Téllez, obispo de Palencia en 1212 el Estudio General, la primera universidad fundada en España.

El nivel social, económico y cultural de las familias es medio, aunque hay algunos núcleos familiares en situación precaria. La mayor parte del alumnado procede del barrio de San Antonio, el 35% del barrio periférico de El Cristo, así como también de localidades rurales próximas a la capital. Cerca del 10% del alumnado proviene de familias de etnia gitana.

El CEIP Tello Téllez está formado por 9 unidades de Educación Infantil y 13 de Educación Primaria. En sus 22 unidades, acoge a 437 alumnos, de los cuales 38 están incluidos en listas de Atención a la Diversidad (ATDI). Es un centro British, llevando a cabo el convenio MECD British Council y el “Currículo integrado hispano-británico para Educación Infantil y orientaciones para su desarrollo - Spanish/English Infants Integrated Curriculum” (CEIP Tello Téllez, 2021).

Gracias a la colaboración con el centro, con el cual me encuentro realizando mi Prácticum II, he reunido los documentos oficiales para trabajar a partir de ellos, siendo la PGA, el PEC, el Programa Convenio MEC/British Council y el Plan de Atención a la Diversidad. Los documentos oficiales del centro son: el Proyecto Educativo de Centro

(PEC), y la Programación General Anual (PGA), dentro de la cual se encuentra el Plan de Atención a la Diversidad.

Dentro del PEC se encuentran las señas de identidad del centro educativo; la estructura y organización del centro, abarcando los órganos de coordinación docente; aquello relacionado con los horarios y organización del alumnado de infantil y primaria; los criterios de elección de los materiales curriculares; la metodología de enseñanza; y las evaluaciones. Así mismo PEC se encuentra el Programa de Convenio MEC/British Council, el Plan Anual del Centro, y la Programación del Plan Docente.

Por otro lado, dentro de la PGA se encuentran los datos generales del centro, los profesores del centro, de los cuales forman parte: dos profesionales especialistas en Logopedia y Rehabilitación del Lenguaje, y en Pedagogía Terapéutica; el equipo de orientación EOEP; el equipo de Apoyo de Atención a la Diversidad (EAAD) de Carrechiquilla; y la enfermera del centro (ATS). Del mismo modo, abarca los servicios de los que dispone el centro educativo, siendo el programa de madrugadores, comedor, y el transporte de la Cruz Roja.

A partir de esto, se establece el Plan de Atención a la Diversidad, el cual se establece para cubrir las necesidades del alumnado, puesto que el CEIP Tello Téllez abarca una gran diversidad y heterogeneidad del alumnado. Dicho plan reúne los objetivos que se buscan cumplir, del mismo modo que se observan los alumnos a los que se dirige esta atención. Este alumnado se divide en diferentes apartados en función de sus necesidades personales, atendiendo a: alumnos/as susceptibles de medidas educativas diversificadas; ACNEE; alumno/as con necesidades de compensación educativa (ANCE); extranjeros; minorías; otro tipo de alumnado (ambientes desfavorecidos o carenciales, familias desestructuradas, familias itinerantes, enfermedad, escolarización irregular o grave riesgo de exclusión social, por necesidades de compensación educativa,...); alumno/as con altas capacidades intelectuales; alumnado con capacidad intelectual límite; y alumnado con necesidades específicas de lenguaje, estableciendo un Plan de Acogida, medidas ordinarias y extraordinarias, y las adaptaciones curriculares y orientación educativa necesarias.

También establece las evaluaciones de las adaptaciones curriculares puestas en práctica; propuestas curriculares para el alumnado susceptible de medidas diversificadas (alumno/as escolarizados en modalidad de integración y combinada; alumno/as de compensación educativa; alumno/as con capacidad intelectual límite; alumno/as con

necesidades de intervención del especialista en audición y lenguaje; alumno/as con problemas emotivo-relacionales y/o de conducta); recursos personales externos e internos y materiales; actuaciones diarias prioritarias sistemáticamente previstas; y por último, el Plan de actuación.

Con respecto a este alumnado, se establece la atención individualizada, la cual se lleva a cabo mediante la intervención de los especialistas de P.T. y A.L. Dicha atención individualizada se establece al inicio de curso, mediante una evaluación inicial, determinando el nivel en el que se encuentra el alumno para administrarle los recursos y el apoyo adecuado. Una vez establecidos, se organiza y programan las ayudas y apoyos requeridos, siempre de forma conjunta entre los tutores de aula y los profesionales de apoyo. Una vez puestas en marcha, se valoran de forma conjunta cada una de las intervenciones. Estas intervenciones se llevan a cabo fuera del aula ordinaria, en las respectivas aulas específicas de los profesionales de apoyo P.T. y A.L.

En el aula en el que me encuentro, estas intervenciones se producen una vez a la semana, de forma que, sin excepción, se trasladan al aula de los especialistas de apoyo. Este apoyo es requerido por tres alumnos de mi aula, los cuales tienen RSL. Sin embargo, cada semana se llevan únicamente a dos alumnos, impidiendo al tercer alumno recibir ese apoyo. En el aula también hay un alumno con hiperactividad al cual no se le ha administrado apoyo educativo.

Los alumnos con RSL realizan prácticas escritas y orales en las que deben leer y pronunciar de forma adecuada las letras o palabras requeridas, haciendo hincapié en los fonemas r, s, t, n, z. Todo ello se complementa con actividades prácticas en las que participan los alumnos. Estas actividades consisten en imitar onomatopeyas, repetir rimas y canciones, decir objetos de la clase que empiecen por la vocal o consonante elegida, discriminar entre dos palabras fonéticamente semejantes, realizar sonidos de animales o transportes, etc. Para repasar lo visto en el aula de apoyo, los alumnos con RSL se llevan a casa una ficha de actividades con los fonemas que se han trabajado ese día.

El alumno con hiperactividad no ha recibido ningún apoyo educativo, debido a que todavía no se le ha realizado un estudio-diagnóstico por su edad, ya que consideran no efectuarlo hasta que el alumno no haya cumplido los seis años. De esta manera, el alumno requiere de un adulto de forma continua para llevar a cabo las prácticas programadas. Al no disponer de esta ayuda, manifiesta diversos problemas diarios en el aula, al no poder trabajar de la misma forma que el resto de sus compañeros. Asimismo,

las directrices que se dan al alumno deben ser claras y específicas, ya que de este modo el alumno va a ser capaz de entenderlas rápidamente evitando así crear alguna posible confusión.

Hasta el momento, las intervenciones que se realizan en el aula vienen dadas por la maestra-tutora, la cual es también una profesional de apoyo A.L. Estas directrices están relacionadas con el autocontrol y la autorelajación, pretendiendo que el alumno sea consciente de su actitud y sus conductas. De este modo, se habla en varias ocasiones al día con el alumno mostrándole los aspectos que son adecuados y los que precisan de un cambio, utilizando siempre expresiones motivadoras y positivas. Igualmente, se proponen diversas tareas enfocadas únicamente al alumno, lo que conlleva a que las realice con entusiasmo y entrega. Estas tareas conllevan apagar la luz cuando se visualice algo en la pizarra digital, atender a que no haya nada tirado en el suelo, colocar adecuadamente las sillas, observar que todos sus compañeros están correctamente colocados en la fila, que estén abiertas las ventanas para ventilar, etc. Esto ocasiona que el alumno se enfoque en realizar algo que se le ha ordenado, haciendo que deje en segundo plano la actitud negativa.

El CEIP Tello Téllez aplica en gran medida a lo que manifiesta la LOMLOE sobre la EE en lo relacionado con las Dificultades de Aprendizaje (DA) que se encuentran comúnmente en las aulas, siendo las relacionadas con el lenguaje oral, con la escritura (disgrafía y disortografía), con la lectura (dislexia), y con las matemáticas (discalculia). Sin embargo, considero que las prácticas llevadas a cabo con el alumnado que presenta estas dificultades son escasas o presentan falta de contenido. Estas afirmaciones se deben a que en la permanencia en el centro durante mi periodo de prácticas, no he notado ningún avance por parte de los alumnos que precisan de este apoyo educativo, ya que las actividades que se plantean no inciden en gran medida en las dificultades a trabajar. Esto sucede porque se generalizan las prácticas llevadas a cabo en lugar de personalizarlas para cada dificultad o necesidad, empleando los mismos métodos para todos los alumnos con RSL, eludiendo los procedimientos y tratamientos de mejora relacionados con esta insuficiencia. No se organizan actividades específicas para cada dificultad manifestada, sino que se trabaja de forma superficial. Las causas de esta deficiencia se debe a que no se emplean praxias bucofaciales para trabajar la motricidad fina que afecta a los órganos de la articulación (labios, lengua, paladar y dientes), lo que impide que los alumnos adquieran la movilidad y agilidad necesarias para poder emplear correctamente el



lenguaje oral. Tampoco se trabaja el aparato buco-fonatorio, realizando actividades que requieran soplar bolas de papel, hinchar globos, etc.

Por ende, el alumno que presenta hiperactividad no se le brinda ningún apoyo educativo adicional, ni siquiera se le realiza el estudio-diagnóstico debido a su edad, por lo que no se conocen realmente todas las dificultades que puede presentar. En este caso, gracias a los conocimientos de la tutora-maestra de aula para tratar con este tipo de dificultades se consigue moderar en gran medida al alumno.

Las dificultades que he encontrado para aplicarlo se vinculan con la escasez de tiempo para dedicarse únicamente a un alumno, ya que se debe atender a todos los alumnos por igual, impidiendo dedicar más tiempo al alumnado que precise de apoyo educativo; la ausencia de personal de apoyo en el centro, haciendo que los maestros-tutores cubran las necesidades de todo el alumnado; y la gran cantidad de alumnos que alberga cada aula, puesto que a mayor número de alumnos, menos tiempo se dedica a cada uno.

## **4. CONCLUSIONES**

El tratamiento de la EE en la legislación ha pasado por una serie de cambios bastante notorios. El principal cambio e hito que se ha producido en la legislación educativa respecto a la EE ha sido el reconocimiento de la misma en nuestro país. De igual forma, se incluyó a todo el alumnado en el sistema educativo, independientemente de sus necesidades, gracias a que se decretó el derecho a la educación. Esto se afianzó con la LISMI, garantizando la educación a todas las personas con discapacidad en Centros Ordinarios, estableciendo un programa de integración escolar para el alumnado con discapacidad. A partir ello, se abordó un sistema educativo único, integrando la EE en dichos centros. Se introdujeron en los centros, ayudas y apoyos educativos para todo el alumnado, abarcando todas sus necesidades. Se incluyó al alumnado que viviese en situaciones desfavorecidas y que se incorporase tardíamente al centro educativo, que presentase altas capacidades o que mostrase dificultades específicas. Se plantearon nuevos métodos e intervenciones más específicos para trabajar las dificultades del alumnado. Actualmente se busca que los centros abarquen a todo el alumnado gracias a que contarán con material y recursos educativos necesarios para poder trabajar con todo tipo de dificultades.

Con relación a las bases de la EE que se encuentran vigentes en la legislación actual, se garantiza atender la gran diversidad de necesidades que presente el alumnado, tengan dificultades especiales de aprendizaje como de altas capacidades, por lo que se organizan las propuestas pedagógicas que sean necesarias para atender las necesidades que presente el alumnado de los centros educativos, precisando los Centros Especiales en aquellos casos en los que no sea posible la escolarización en Centros Ordinarios o cuando no se puedan atender las necesidades educativas de los alumnos.

Por otra parte, de acuerdo a mis Estudios de Caso, los centros educativos cumplen en cierta medida con lo que dicta la ley, respetando los derechos educativos de los ACNEE, proporcionando apoyo educativo al alumnado. Se plantea atender todas las necesidades que se presenten en los centros escolares, garantizando la escolarización de todo el alumnado que lo solicite. Esto suele ser así con el alumnado que presenta DA, sin embargo, con necesidades más complejas, como con el alumno con Síndrome de Asperger y el alumno con hiperactividad con otras necesidades sin diagnosticar no se ofrece ningún apoyo especializado, siendo los maestros-tutores los que tienen que ocuparse de sus necesidades. De igual forma, no todos los maestros-tutores están preparados para trabajar con este alumnado y establecer los procedimientos adecuados.

De este modo, las principales dificultades con las que tienen que lidiar los centros educativos son la insuficiencia de personal docente, ya que se requiere de ayuda individualizada en las aulas para tratar con el alumnado con dificultades; la limitación horaria de las jornadas escolares, puesto que se necesitan más horas para poder dedicar más tiempo a cada alumno; el número de alumnos por aula, pues el tener más alumnos implica dedicar menos atención a cada alumno y no poder ocuparse al completo del alumnado con dificultades; la escasez de recursos y materiales en las aulas, haciendo muy complicadas las sesiones diarias con los ACNEE, ya que no están realmente adaptadas para ellos; y la falta de preparación laboral, lo que conlleva a que los maestros-tutores no sepan cómo lidiar correctamente con las dificultades de su alumnado, llevando a cabo un método equivocado.

## **5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aja Fernández, E. (1996). Los principales periodos de desarrollo del Estado autonómico. *Anuario jurídico de La Rioja*, (2), 1135-7096. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=261769>

- Ancheta Arrabal, A. (2010). *La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea: un estudio comparado* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Auxiliadora Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona, España: La Muralla.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Norma.
- CEIP Tello Téllez (2021). *Características e historia del barrio de San Antonio*.
- CEIP Blas Sierra (2020). *Datos históricos sobre el barrio de San Pablo y Santa Marina*.
- Fundación Juan XXIII Roncalli, (2015). Cómo surgió la Ley LISMI. Recuperado de <https://blog.fundacionjuanxxiii.org/noticias/como-surgio-la-ley-lismi>
- Luna Cortés, J.J. (2004). *La educación en las comunidades autónomas, en su marco legislativo y desarrollo normativo* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, España.
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Olmos Santana, Ó. (2009). La transición a la democracia en la atención educativa a las personas con discapacidad. En M. R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López (Coords.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. (pp. 523-534). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962740>