

EL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. FUNCIONES. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN. RELACIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON EL RESTO DE LOS MAESTROS DEL CENTRO Y CON LOS SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS A LA ESCUELA.

1. Introducción.

2. El maestro de educación especial.

3. Funciones.

3.1. Según autores.

3.2. Según la normativa en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.

4. Modalidades de intervención.

4.1. Según autores.

4.2. Principales aspectos de la intervención en el ámbito de la CAC.

5. Relación del maestro de educación especial con el resto de maestros del centro y con los servicios de apoyo en el centro.

5.1. Según autores.

5.2. Principales aspectos en el ámbito de la CAC.

6. Demandas actuales y retos de futuro del rol docente de la especialidad en Pedagogía Terapéutica versus inclusión.

6.1. El Diseño Universal de Aprendizaje y la eliminación de las barreras de acceso al aprendizaje.

6.2. Demandas actuales y retos de futuro versus docencia compartida.

7. Conclusiones.

8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.

9. LEGISLACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN.

En el ámbito del sistema educativo Español y de la Comunidad Autónoma de Canarias (en adelante CAC), en la actualidad, la inclusión constituye una realidad en los centros educativos que ha de ser atendida por todo el profesorado. La cual pretende, mediante la aplicación de diferentes medidas en el centro y en el aula, eliminar las barreras al aprendizaje, armonizando la respuesta a las necesidades educativas del alumnado, con la consecución de los objetivos de cada una de las etapas educativas.

La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

Por ello, se trata de una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los escolares como principio y no como una disposición que corresponde a las necesidades de un grupo reducido de alumnado.

De este modo, las medidas y acciones para la atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE) deben ajustarse, entre otros, a los principios de normalización de servicios, de flexibilidad en la respuesta educativa, de prevención en las actuaciones desde edades más tempranas y de atención personalizada.

En el ámbito de la normativa básica del estado, este principio se reconoce en la vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 30) (en adelante LOMLOE), destina el título II a la equidad en la educación, y su capítulo I al alumnado que presenta NEAE.

Igualmente, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, este principio se reconoce, de una parte, en la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (en adelante LCENU), la cual entre otros aspectos destina el capítulo V, a la atención a la diversidad, la inclusión y la compensación de desigualdades, de otra parte, en los desarrollos normativos que regulan la ordenación y el currículo de las distintas etapas educativas, y de forma más directa en la normativa dictada de forma más específica, Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias (en adelante Decreto 25/2018), y las restantes normas vigentes a la espera de su desarrollo normativo.

En el recorrido hacia la inclusión educativa, **la educación especial** ha pasado a lo largo de la historia por diferentes concepciones, como diferentes han sido las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad. Estas actitudes han pasado del rechazo, la exclusión y el aislamiento hasta el logro paulatino de una mayor protección, asistencia, aceptación, integración e inclusión.

Tal como expone Hinojosa (2017:p 147), en esencia podemos decir que los cambios en la sociedad y la normativa han modificado los modelos de intervención con las personas con discapacidad, y de todos los alumnos en general, hasta llegar al modelo actual en el que el sistema educativo se concibe para todos el alumnado rechazando la discriminación y apostando por una verdadera inclusión, que garantiza el desarrollo de todo el alumnado en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, contribuyendo a una mayor cohesión social, abarcando todos los ciclos educativos y a todos los discentes.

En el citado recorrido, el rol del docente especialista en Pedagogía Terapéutica ha representado un papel relevante, por lo cual debe mostrar un adecuado conocimiento aplicativo de todos los aspectos relacionados con las funciones, modalidades de intervención,

así como su relación del maestro de educación especial con el resto de maestros del centro y con los servicios de apoyo en el centro.

2. El maestro de educación especial.

Tal y como se expone en Pérez, Casado y Rodríguez (2021: p. 286), la inclusión educativa es un proceso que supone modificaciones substanciales en las creencias vigentes y en las prácticas educativas para lograr como fin último lo que se denomina una “escuela para todos”. Para ello es necesario transformar tanto el centro educativo como el aula ordinaria dando respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

Booth & Ainscow (2000) ofrecen con el *Index for Inclusion* una guía para ayudar a crear comunidades educativas inclusivas, a través de un itinerario de mejora continua en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es aquí, donde el profesorado de apoyo cobra especial relevancia, reflejándose como indicador para el desarrollo de prácticas inclusivas. Estos autores valoran de manera positiva que esos profesionales se preocupen de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

En nuestro país, se considera “profesorado de apoyo” a los especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL). Marrodán & Malebona (2012) afirman que estos profesionales siguen siendo un potente recurso para la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias (en adelante CAC), se recogen numerosas referencias a los profesionales de pedagogía terapéutica (en adelante PT), entre ellas:

En la LCENU, se establece que los centros que escolaricen alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo así como aquellos que escolaricen alumnado de distintas culturas, podrán contar con profesionales de pedagogía terapéutica, auxiliares y educadores sociales en las condiciones que reglamentariamente se determinen.

En la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (en adelante Orden NEAE), se destina el CAPÍTULO VI, denominado LOS RECURSOS PERSONALES. CRITERIOS DE ACTUACIÓN Y FUNCIONES PARA PROPORCIONAR LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NEAE, en el artículo 25, con relación a los aspectos generales sobre los recursos personales, se establece lo siguiente:

1. La respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo precisa de un trabajo coordinado entre el profesorado del centro, especialmente la interacción entre el profesorado tutor, el de área o materia, el profesorado especialista de apoyo a las NEAE, el orientador u orientadora del centro y otros especialistas que puedan intervenir con el escolar en las acciones recogidas en el plan de atención a la diversidad.
2. Los recursos personales para la detección, identificación, orientación del alumnado con NEAE y su intervención en él son, además del profesorado tutor y de área o materia, los EOEP de Zona y Específicos, el profesorado especialista de apoyo a las NEAE y el profesorado especialista en AL....”

3. Funciones.

3.1. Según autores.

Tal y como se expone en Biedma y Moya Maya (2015: pp. 155-156) sobre este perfil profesional encontramos múltiples apreciaciones y consideraciones acerca de su papel y sus

funciones.

Aunque existe una legislación que determina estas funciones, en la práctica son muy variadas y no siempre contempladas por la propia Administración que, en último término, es quien crea y reglamenta sus funciones y su papel en los centros.

Aunque las funciones aparecen reglamentadas en la normativa de cada comunidad autónoma (en el caso de la comunidad andaluza, en la Orden de 20 de agosto de 2010, Capítulo V, artículo 19), son diversas en la práctica, así como los modelos que este/a profesional puede adoptar, desde una óptica experta a una más colaborativa, desde un perfil centrado en el alumnado con necesidades educativas especiales, a otro curricular donde el foco es el centro en general entendiendo éste como una comunidad global de aprendizaje (Parrilla Latas 1996).

Si queremos y apostamos por una escuela inclusiva, son indispensables transformaciones y cambios tanto curriculares como organizativos, y entre ellos no se pueden obviar los necesarios cambios en los modelos de apoyo, pues como indica Muntaner (2014), si planteamos apoyos coherentes con una escuela inclusiva que contribuyan al cambio y a la mejora del proceso educativo, éstos tienen que presentar tres premisas fundamentales:

- Realizarse desde el diálogo, la reflexión y la consecución de un clima positivo y de confianza de trabajo en común.

- Participar activamente en la cultura de la escuela.

- Presentarse no como especialistas o técnicos con respuestas para todos/as y todo, sino desde una perspectiva colaborativa que aporta su formación y experiencia.

3.2. Según la normativa en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.

En la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, en el **artículo 26**, se recogen las funciones generales del profesorado NEAE:

a) Colaborar con el tutor o tutora y con el profesorado de áreas o materias en la elaboración de la adaptación curricular que precise cada escolar.

b) Atender de forma directa al alumnado con NEAE en su grupo clase, o individualmente o en pequeño grupo cuando sea necesario.

c) Elaborar y aplicar los programas educativos personalizados que se recojan en la AC o en la ACUS, relacionados con habilidades, razonamientos, conductas adaptativas y funcionales, gestiones y aptitudes básicas, previas o transversales a los contenidos curriculares, especialmente en el ámbito de la autonomía personal, social y de la comunicación, de manera prioritaria, y teniendo como referente el desarrollo de las competencias básicas. Además, si procede, colaborar con el profesorado de área o materia en la elaboración y aplicación de los PEP con contenidos específicamente curriculares.

d) Realizar la evaluación de los PEP impartidos y colaborar en la evaluación y seguimiento de la AC o las ACUS, junto con el profesorado que la ha desarrollado y participar con el profesorado tutor, en las sesiones de evaluación y en la elaboración del informe cualitativo de evaluación de cada alumno o alumna.

e) Asesorar, junto con el profesorado tutor y de área o materia, a los padres, madres, tutores o tutoras legales del alumnado con NEAE, en relación con su participación y colaboración en la respuesta educativa.

- f) Coordinarse y cooperar en la respuesta educativa al alumnado con NEAE con otros profesionales de apoyo que incidan en el centro, como el profesorado itinerante especialista en AL, el profesorado itinerante de apoyo al alumnado con discapacidad visual, el personal auxiliar educativo, el trabajador o la trabajadora social, etc.
- g) Participar con el tutor o tutora en el traslado de la información del seguimiento final de la AC/ACUS del alumnado que acceda al centro de cabecera de distrito.
- h) Colaborar en el asesoramiento al profesorado del centro en el desarrollo de estrategias de individualización de la respuesta educativa para la atención a la diversidad y a las NEAE: agrupamientos flexibles, talleres, programas de prevención, diversificación curricular, metodología de proyectos, otras medidas de atención a la diversidad, etc.
- i) Colaborar en la elaboración y seguimiento del plan de atención a la diversidad del centro y participar en los órganos de coordinación pedagógica y equipos docentes que le corresponda según la normativa vigente.
- j) Coordinarse con el orientador u orientadora que interviene en el centro y en su caso con el EOEP Específico que corresponda, en relación con la evaluación y seguimiento del alumnado con NEAE.
- k) Elaborar su plan de trabajo y memoria para la incorporación al plan de trabajo y memoria del departamento de orientación, en su caso, a la programación general anual y memoria final del centro.
- l) Otras que se determinen por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

2. Estas funciones se adaptarán al contexto de la modalidad de escolarización donde el profesorado especialista de apoyo a las NEAE desempeñe su actividad docente.

Estas funciones se adaptarán al contexto de la modalidad de escolarización donde el profesorado especialista de apoyo a las NEAE desempeñe su actividad docente.

En el **artículo 28**, se establece que la prioridad de la actuación del profesorado especialista de apoyo a las NEAE en los centros ordinarios, en la etapa de Educación Infantil y en la enseñanza básica, deberá centrarse en el trabajo de las habilidades, razonamientos, gestiones y aptitudes básicas, previas o transversales a los contenidos curriculares, los cuales constituyen la tarea principal del profesorado de área o materia.

En general, este profesorado prestará su atención educativa priorizando, entre ellos:

- a) A los escolares que presentan NEE por discapacidad, TGD o TGC con ACUS.
- b) A los alumnos y alumnas que, presentando NEE, precisen de una AC.
- c) A los escolares que manifiesten otras NEAE (DEA, ECOPHE y TDAH) y que necesiten una AC, en una o más áreas o materias, prescrita mediante informe psicopedagógico.

De existir disponibilidad horaria la prioridad será la que se relaciona:

- d) A los alumnos y alumnas que, sin requerir una AC, su informe psicopedagógico concluya en una propuesta de orientación psicoeducativa.
- e) A la intervención preventiva en Educación Infantil de 5 años, 1º y 2º curso de Educación Primaria, en las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, con el alumnado que presente riesgo de tener dificultades para aprender, así como con alumnado de primer curso de la ESO con riesgo de tener dificultades en los avances de sus aprendizajes.

f) A otros escolares que requieran de algún tipo de apoyo educativo a criterio de la CCP, a propuesta del equipo docente o del departamento de orientación.

La Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro fijará los criterios de prioridad para la atención dentro de cada uno de los apartados anteriores.

Igualmente, en la Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias, (en adelante Resolución 9 de febrero) en la instrucción décimo quinta se añaden las funciones del profesorado tutor de las aulas enclave y de los centros de educación especial, entre ellas:

- a) Recabar información del alumnado al comienzo del curso a través de los informes psicopedagógicos, de las entrevistas con la familia, del orientador o la orientadora del centro educativo y, en su caso, del seguimiento o seguimientos de su ACUS y de la memoria final.
- b) Realizar la evaluación inicial, la elaboración y seguimiento de la ACUS de cada alumno o alumna, en coordinación con los diferentes profesionales que intervienen con él o ella, tomando como referente la Concreción Curricular Adaptada para Educación Infantil, la Concreción Curricular Adaptada para Educación Primaria y la Concreción Curricular de Transición a la Vida Adulta, según el caso.
- c) Organizar y estructurar el aula, aplicando las estrategias y metodología adecuadas al alumno o alumna.
- d) Coordinar la respuesta educativa del alumnado. Para ello, respetando lo previsto en el Decreto 81/2010, se adscribirán al ciclo que más se ajuste a la edad cronológica de la mayoría del alumnado de su grupo en los centros de Educación Infantil y Educación Primaria y en los centros de educación especial. En los institutos de educación secundaria se adscribirán al departamento de orientación.
- e) Elaborar y desarrollar la programación de aula, así como los diferentes programas educativos personalizados que fueran necesarios llevar a cabo para la consecución de los objetivos propuestos.
- f) Elaborar la memoria final del curso.
- g) Otras que determine la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.

4. Modalidades de intervención.

4.1. Según autores.

Casanova (2009), establece las situaciones graduales de intervención educativa, que reflejan el sistema de cascada de nuestro país:

- El alumno/a desarrolla toda la actividad escolar en su grupo-clase con las adaptaciones necesarias, de las cuales se responsabiliza el maestro tutor/a, pudiendo recibir éste el apoyo y asesoramiento de los maestros/as especialista de Educación Especial (Apoyo a las NEAE, Audición y Lenguaje....) y de los Equipos externos al centro.
- El alumno/a desarrolla parte de la actividad en el grupo-clase y en determinados momentos recibe apoyo educativo específico (individual o grupal) en función de sus necesidades.
- El alumno/a no puede recibir atención en el aula ordinaria, por la especificidad o profundidad de sus NEE. En este caso las opciones que pueden darse son la modalidad de

escolarización en Aula Enclave de forma permanente, durante el horario de clase y compartir con el resto de compañeros/as en algunas actividades del Centro y modalidad de escolarización en un CEE.

- El maestro/a de apoyo a las NEAE, en los centros ordinarios, puede trabajar dentro del aula compartiendo tareas con el tutor/a, ayudando principalmente al alumnado de NEAE, pero también a los otros alumnos/as; o fuera del aula, de forma individualizada con ciertos alumnos. Se decida por un tipo de agrupamiento u otro, se establecen también distintas vías de organización en cuanto al momento de apoyo.

Podemos distinguir los siguientes momentos para organizar el apoyo:

Refuerzo pedagógico previo a la explicación en el grupo-clase: se realiza fuera del aula ordinaria y sirve para que el alumno aborde los temas con mayor seguridad

Posterior a la explicación en el grupo-clase: Se realiza fuera del aula, principalmente con alumnos con problemas leves o moderados de aprendizaje.

Simultáneo dentro del aula: el tutor/a y el maestro/a de apoyo a las NEAE, se reparten las tareas dentro del aula.

Previo y posterior. En general este tipo de apoyo se presta fuera del aula ordinaria, para el alumnado que requiere adaptaciones curriculares y/o programas educativos personalizados.

Tal y como se expone en Biedma y Moya Maya (2015: pp. 155-156), necesariamente a raíz de plantearse los diferentes modelos y las funciones de estos/as profesionales, aparecen diferentes interrogantes como recoge Moya Maya (2002): ¿cuándo apoyar?, ¿antes, durante, después?, ¿cómo apoyar?, ¿de forma individual o en grupo?, ¿qué apoyar?, ¿dónde realizar el apoyo?, ¿dentro o fuera del aula ordinaria?.

En la actualidad, siguen existiendo ciertas carencias en la intervención respecto a la diversidad, son numerosos los debates respecto al trabajo del profesorado de apoyo a la integración y de la praxis de profesionales implicados/as en el ámbito de la educación especial. Sigue habiendo disparidad de opiniones sobre la necesidad o no de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (de ahora en adelante N.E.A.E.).

Moya Maya (2012; pp.74-80) nos aporta una visión más crítica en cuanto a los modelos de intervención en un modelo de escuela inclusiva;

- Atención directa.

Relacionada con la atención directa para el desarrollo del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo dictamen de escolarización recomiende esta intervención. Asimismo, podrá atender al alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo en el desarrollo de intervenciones especializadas que contribuyan a la mejora de sus capacidades.

Añadiendo que este tipo de apoyo nos remite a una modalidad denominada como *apoyo terapéutico* con las características que lo definen, donde es el alumno el receptor de las actuaciones, sobre quién se centra las funciones, olvidándose el último fin del apoyo: la inclusión del alumno y de la alumna en su aula ordinaria y ello no será posible sin estrategias y actuaciones coordinadas.

Y que supone dar “ayuda técnica” a aquellos alumnos y alumnas que presentan determinados problemas, sin considerar en qué medida estos pueden estar relacionados, o

incluso originados, por factores contextuales como la familia o el propio con-texto escolar.

- Adaptaciones curriculares.

En el ámbito de la CAC, se relaciona con las funciones responsabilidad del profesorado de apoyo en los centros en elaborar y aplicar los programas educativos personalizados que se recojan en la AC o en la ACUS, relacionados con habilidades, razonamientos, conductas adaptativas y funcionales, gestiones y aptitudes básicas, previas o transversales a los contenidos curriculares, especialmente en el ámbito de la autonomía personal, social y de la comunicación, de mane ra prioritaria, y teniendo como referente el desarrollo de las competencias básicas. Además, si procede, colaborar con el profesorado de área o materia en laelaboración y aplicación de los PEP con contenidos específicamente curriculares.

Exponiendo que para que la atención a la diversidad sea efectiva debemos resaltar la necesidad de se tomen y adopten determinadas medidas no sólo en el currículum sino en la propia organización del centro y del aula; seguimos encontrando organizaciones de horarios, tiempos, espacios... rígidamente establecidos y fijados, que no se derivan de las necesidades del centro y de los alumno y alumnas, sino de unos supuestos administrativos que representan esquemas burocráticos.

- Elaboración del material didáctico.

Exponiendo que parece lógico que el especialista se encargue de adaptar y/o proporcionar algunos recursos muy especializados (braille, SPC,...) pero me planteo si de verdad llamamos especialización a fichas y más fichas con dibujos para colorear, con puntos para repasar, imágenes para señalar, etc.. Añadiendo que se debería reflexionar sobre el uso que se hace de las “fichas” con el alumnado con determinadas necesidades. Se usan habitualmente y no nos paramos a pensar el estilo de trabajo y aprendizaje que representan:

- Diferenciación del resto del material que usan los compañeros/as y no sólo en el contenido, sino en el formato.
- Descontextualización respecto a lo que se está trabajando en clase. En ocasiones estas fichas no corresponden con el tema y los con- tenidos del aula.
- Nos olvidamos de la estructuración espacio temporal, “lo que se trabajó antes, lo que viene a continuación”, “nos quedan...” al dárselas una a una en un intenso “goteo”.
- Fomentamos el trabajo inmediato y poco elaborado: “señala el...” “colorea la...”
- En ocasiones están poco planificadas y organizadas, se les da un poco por “cubrir” tiempos sin actividad del alumno o la alumna.
- Abusamos de las actividades de lápiz y papel (colorear, recortar, picar...) olvidando otros principios de aprendizaje más idóneos con todo el alumnado, en especial con éstos: manipulación, aplicación a la vida diaria, expresión, comunicación...
- No los preparamos para su integración en clase puesto que los estamos habituando a una forma de trabajar que no coincide con la que se desarrolla en su aula ordinaria (pizarra, libro, cuadernos...) y que le ocasiona grandes problemas de adaptación con su grupo clase.
- En ocasiones las actividades que el profesorado propone a los alumnos y alumnas en este tipo de material, no cumplen un obje- tivo de aprendizaje sino que es una mera evaluación de conceptos: “señala el color...” “tacha lo que está dentro...”
- Etc.

Quizás los que nos dedicamos a trabajar de forma especial con estos alumnos y alumnas

y el resto de profesorado deberíamos plantearnos la necesidad de que vayamos incorporando recursos y materiales inclusivos, con un diseño y propuestas globales que permitan el trabajar con varios estilos de aprendizaje, diversos niveles, y desarrollar capacidades diferentes es lo que se denomina “diseño universal para el aprendizaje”.

4.2. Principales aspectos de la intervención en el ámbito de la CAC.

En el ámbito de la CAC, los modelos de intervención se muestran paralelos a la propuesta de Casanova y en consonancia con las medidas para atender a la diversidad del alumnado establecidas en el Decreto 25/2018, dado que docente de PT interviene, entre ellas, en las siguientes:

- a) Las medidas extraordinarias: referidas a las adaptaciones de los medios de acceso al currículo, las adaptaciones en los diferentes elementos del currículo o a las adaptaciones que requieran de ampliación o enriquecimiento del mismo.
- b) Cuando las medidas ordinarias y extraordinarias reseñadas en los apartados anteriores no hayan sido suficientes para garantizar el avance y la respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, se podrán establecer medidas excepcionales que pueden incluir fórmulas de escolarización mixtas para el alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE), como la escolarización en centros ordinarios de atención educativa preferente o en aulas enclave, o cualquier otra que se proponga por la Dirección General competente en materia de ordenación, con la aprobación de la Consejería competente en materia educativa. La escolarización excepcional de este alumnado en los centros de educación especial deberá estar fundamentada en razones que justifiquen la imposibilidad de poner en práctica su escolarización en centros ordinarios.

Añadiendo que también se establece que el docente de PT, intervendrá en el proceso de identificación temprana.

Cuando en los primeros años de escolarización se detecte alumnado que presente limitaciones en las habilidades académico-funcionales que, sin llegar a presentar una discapacidad u otro tipo de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), afecten a su desarrollo curricular y a la adquisición de aprendizajes básicos, y requiera de una atención especializada por parte de los profesionales de apoyo a las NEAE, se realizará la propuesta de intervención preferente de estos en el entorno de su grupo-clase. Esta prioridad se establecerá tomando en consideración las necesidades de atención especializada para el alumnado con NEAE del centro y la opinión de los profesionales de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos.

Igualmente, en la citada Orden de 13 de diciembre de 2010, en el artículo 27, se establece que la prioridad de la actuación del profesorado especialista de apoyo a las NEAE en los centros ordinarios, en la etapa de Educación Infantil y en la enseñanza básica, deberá centrarse en el trabajo de las habilidades, razonamientos, gestiones y aptitudes básicas, previas o transversales a los contenidos curriculares, los cuales constituyen la tarea principal del profesorado de área o materia.

En general, este profesorado prestará su atención educativa priorizando:

- a) A los escolares que presentan NEE por discapacidad, TGD o TGC con ACUS. b) A los alumnos y alumnas que, presentando NEE, precisen de una AC. c) A los escolares que manifiesten otras NEAE (DEA, ECOPHE y TDAH) y que necesiten una AC, en una o más áreas o materias, prescrita mediante informe psicopedagógico.

De existir disponibilidad horaria la prioridad será la que se relaciona:

- d) A los alumnos y alumnas que, sin requerir una AC, su informe psicopedagógico concluya en una propuesta de orientación psicoeducativa.
- a) A la intervención preventiva en Educación Infantil de 5 años, 1º y 2º curso de Educación Primaria, en las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, con el alumnado que presente riesgo de tener dificultades para aprender, así como con el alumnado de primer curso de la ESO con riesgo de tener dificultades en los avances de sus aprendizajes.
- f) A otros escolares que requieran de algún tipo de apoyo educativo a criterio de la CCP, a propuesta del equipo docente o del departamento de orientación.

La Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro fijará los criterios de prioridad para la atención dentro de cada uno de los apartados anteriores.

Añadiendo, que en el artículo 13, se establecen aspectos referidos al Plan de atención a la diversidad, el cual como parte del Proyecto Educativo, es el documento que recoge el conjunto de actuaciones, los criterios generales para la elaboración de las adaptaciones del currículo, las medidas organizativas, preventivas y de intervención que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar la respuesta más ajustada a las necesidades educativas, generales y particulares de todo el alumnado.

Y recogerá, los procedimientos, protocolos y plazos necesarios para llevar a cabo la detección, identificación y respuesta educativa para los escolares con NEAE, en aquellos ámbitos no regulados por la normativa, señalando un apartado destinado a este alumnado, y que contemplará al menos los siguientes subapartados:

- a) Principios y metas del plan de atención a la diversidad.
- b) Criterios y procedimientos para la detección temprana e identificación.
- c) Planificación de la realización de los informes psicopedagógicos y su actualización.
- d) Elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de las AC y de las ACUS.
- e) Criterios y procedimientos, si procede, para llevar a cabo las medidas excepcionales.
- f) Propuestas y consideraciones metodológicas, materiales curriculares y recursos didácticos para el alumnado con NEAE dentro y fuera del aula ordinaria.
- g) Procedimiento para la determinación de la competencia/referente curricular y consideraciones para la evaluación del alumnado con NEAE.
- h) Criterios de actuación del profesorado especialista de apoyo a las NEAE y criterios de agrupamiento del alumnado para recibir el apoyo o refuerzo.
- i) Concreción de las funciones y responsabilidades de los distintos profesionales que intervienen con el alumnado de NEAE.
- j) Planificación y desarrollo de la coordinación entre profesionales que atienden a los escolares con NEAE.
- k) Actuación del voluntariado en el centro.
- l) Plan de acogida al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.

5. Relación del maestro de educación especial con el resto de maestros del centro y con los servicios de apoyo en el centro.

5.1. Según autores.

Tal y como se expone en Pérez, Casado y Rodríguez (2021: p. 291-292) la citada relación se implementa de forma paralela a las áreas de intervención establecidas: docente tutor/a/re, con el alumnado, con el profesorado del centro, con el Equipo de Orientación Educativa y con las familias. Veamos a continuación una síntesis de ellas:

Con el profesorado tutor.

Se sigue incidiendo en la colaboración y el asesoramiento en la elaboración de las adaptaciones curriculares significativas, o adaptaciones curriculares “inclusivas”, nuevo y paradójico concepto que presenta Cantabria en su reciente Decreto sobre atención a la diversidad. Andalucía, en cambio, mantiene la responsabilidad de la elaboración de las adaptaciones curriculares en el profesorado especialista.

La co-enseñanza aparece explícita en la normativa de Asturias reconociendo esta modalidad como posibilidad de atención dentro de su jornada laboral. Baleares plantea un apoyo al tutor con tareas previamente pactadas y País Vasco opta por la intervención en y desde el aula en colaboración con el profesorado.

Con el equipo docente.

El profesorado de PT y AL tiene como funciones facilitar metodologías y recursos didácticos. En el caso de Canarias se promueve una actuación colaborativa con el profesorado. Aragón incide en el apoyo al trabajo educativo del equipo docente en el aula de referencia y Asturias concreta la planificación de actividades y materiales, y Aragón se incide en el apoyo al trabajo educativo del equipo docente en el aula de referencia.

Con el alumnado.

Se sigue priorizando la atención al alumnado con NEE dentro del conjunto de NEAE, siempre que exista disponibilidad horaria de estos especialistas. Aragón añade una novedad, opta porque estos profesionales den respuesta a todo el alumnado y preferentemente al alumnado con NEAE.

Se mantiene la intervención dentro y fuera del aula, aunque se apela a actuaciones y prácticas docentes cada vez más inclusivas: Navarra pone de manifiesto que todo el alumnado tiene necesidades educativas que pueden ser más o menos específicas y la respuesta a estas necesidades tiene que ser uno de los elementos centrales de la organización del curso escolar; en Baleares, las medidas de apoyo para atender las necesidades individuales han de ser un medio para favorecer la atención educativa a todo el alumnado; Castilla la Mancha determina que las medidas de atención a la diversidad se desarrollarán dentro del grupo de referencia para garantizar la participación efectiva en un contexto que posibilite al máximo el desarrollo del alumnado; Galicia presta la atención directa al alumnado con NEE que así lo requiera con carácter general también en su grupo de referencia; igualmente, el País Vasco apuesta por un nuevo modelo, donde estos especialistas se conviertan en apoyos de un sistema inclusivo que trabaje fundamentalmente en y desde el aula.

Las intervenciones especializadas fuera del aula se realizarán en casos absolutamente necesarios, como se indica en Baleares, Canarias y Navarra. Así, esta última Comunidad opta por una intervención dentro del aula ordinaria para facilitar la participación en el proceso de aprendizaje común, donde todo apoyo fuera del aula deberá justificar el motivo y objetivo de tal

decisión. El Principado de Asturias, acota el número de horas de atención individualizada, para favorecer la inclusión del alumnado en el aula y favorecer la participación con su grupo de iguales.

Con las familias.

Una de las funciones del profesorado que recoge la LOE en el artículo 91 es la orientación en el aprendizaje y el apoyo al proceso educativo en colaboración con las familias. Se sigue asesorando y orientando a las familias junto con el profesorado tutor como así reflejan expresamente Canarias y la Comunidad Valenciana.

Con los Equipos de Orientación Educativa.

Tanto en los procesos de identificación temprana como en el proceso de materialización de las respuestas educativas de carácter personalizado, en base a las necesidades educativas identificadas en los informes psicopedagógicos.

5.2. Principales aspectos en el ámbito de la CAC.

En el ámbito de la CAC, los principales aspectos que implican la citada relación se muestran similares a los que se exponen en Pérez, Casado y Rodríguez.

De una parte en el Decreto 25/2018, se establece que el docente de PT, intervendrá en el proceso de identificación temprana, la cual se realizará por los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos dependientes de la Consejería competente en materia de educación. La cual tendrá como objeto la intervención y respuesta inmediata a las dificultades detectadas y a las ayudas que es preciso ofrecer. Para ello, los centros educativos realizarán los ajustes y cambios organizativos, metodológicos o de cualquier otra índole, necesarios para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

De la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, en el artículo 26, ya se han citado anteriormente las funciones generales del profesorado NEAE, y se observa que son muchas las que hacen referencia e implican relación o colaboración con otros agentes educativos o servicios de apoyo: a) c) d) f) g) h) i) J.

Añadiendo, que en el artículo 13, se establecen aspectos referidos al Plan de atención a la diversidad, el cual como parte del Proyecto Educativo, es el documento que recoge el conjunto de actuaciones, los criterios generales para la elaboración de las adaptaciones del currículo, las medidas organizativas, preventivas y de intervención que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar la respuesta más ajustada a las necesidades educativas, generales y particulares de todo el alumnado.

Y recogerá, los procedimientos, protocolos y plazos necesarios para llevar a cabo la detección, identificación y respuesta educativa para los escolares con NEAE, en aquellos ámbitos no regulados por la normativa, señalando un apartado destinado a este alumnado, y que contemplará al menos los siguientes subapartado, entre los que figura la planificación y desarrollo de la coordinación entre profesionales que atienden a los escolares con NEAE., así como la concreción de las funciones y responsabilidades de los distintos profesionales que intervienen con el alumnado de NEAE.

En el artículo 11, se establecen aspectos referidos a la coordinación para elaborar las AC o las ACUS:

“ 1. Las reuniones de coordinación del profesorado que desarrolla la AC o ACUS se realizarán al menos mensualmente. Para ello, será necesario incluirlas en la concreción del plan de atención

a la diversidad de cada curso escolar. Igualmente, se recogerá la determinación de los procedimientos para su puesta en práctica mediante la flexibilización de la organización u otras estrategias, velando por su cumplimiento la jefatura de estudios.

2. Los centros elaborarán y organizarán sus horarios facilitando que el profesorado tutor que tenga alumnos y alumnas con AC o una ACUS disponga de un espacio horario para elaborar, coordinar y evaluar la respuesta educativa de estos escolares, tanto en Educación Infantil como en la enseñanza básica.”

En la ya citada Resolución 9 de febrero, igualmente se recogen aspectos que implican la citada relación o coordinación, señalando las más relevantes:

Instrucción cuarta. realización de las adaptaciones curriculares:

2. Las reuniones de coordinación del profesorado tutor de los alumnos y alumnas objeto de esta Resolución con el profesor o profesora de cada una de las áreas o materias adaptadas, el especialista de apoyo a las NEAE u otros profesionales, se realizarán al menos mensualmente. Para ello, la jefatura de estudios incluirá en la planificación de principio de curso y en el plan de atención a la diversidad la organización y coordinación de estas reuniones.

Instrucción Décimo quinta. Funciones del profesorado tutor de las aulas enclave y de los centros de educación especial. Entre las tareas específicas se incluyen las siguientes:

- Realizar la evaluación inicial, la elaboración y seguimiento de la ACUS de cada alumno o alumna, en coordinación con los diferentes profesionales que intervienen con él o ella, tomando como referente la Concreción Curricular Adaptada para Educación Infantil, la Curricular Adaptada para Educación Primaria y la Concreción Curricular de Transición a la Vida Adulta, según el caso.
- Coordinar la respuesta educativa del alumnado. Para ello, respetando lo previsto en el Decreto 81/2010, se adscribirán al ciclo que más se ajuste a la edad cronológica de la mayoría del alumnado de su grupo en los centros de Educación Infantil y Educación Primaria y en los centros de educación especial. En los institutos de educación secundaria se adscribirán al departamento de orientación.
- Informar conjuntamente con los miembros de los EOEP que intervengan en el centro, a los equipos docentes de ciclo y a los departamentos de orientación o de coordinación didáctica que se considere, de las características psicopedagógicas más relevantes del alumnado del aula enclave para una adecuada atención educativa.
- Elaborar, en coordinación con los profesionales que intervienen con estos alumnos y alumnas, el plan de actividades de socialización con el resto del alumnado del centro y proponerlo para su aprobación a la Comisión de Coordinación Pedagógica. Este plan ha de propiciar el mayor número de situaciones posibles de interacción de estos escolares con el resto de alumnos y alumnas de su grupo de referencia y del centro, de la manera más inclusiva posible.

6. Demandas actuales y retos de futuro del rol docente de la especialidad en Pedagogía Terapéutica versus inclusión.

6.1. El Diseño Universal de Aprendizaje y la eliminación de las barreras de acceso al aprendizaje.

En el título Preliminar de la LOMLOE, entre los principios y los fines de la educación, incluye la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante

DUA), es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta.

El modelo DUA que propone la citada Ley educativa, se concreta en el empleo de las pautas del modelo CAST (2011), Texto Completo (Versión 2.0), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST.

En este sentido, se incluyen tres principios, nueve pautas y treinta puntos de verificación. Las pautas están organizadas de acuerdo a los tres principios fundamentales del DUA (representación, acción y expresión e implicación). Estos se organizan de manera diferente, dependiendo del propósito de la representación, pero el contenido es consistente. Para proporcionar más detalles, los Principios están divididos en Pautas, cada una con un conjunto de Puntos de Verificación. En resumen, se organizan desde Principio (menor nivel de detalle) → Pauta → Punto de Verificación (mayor nivel de detalle).

La idea fuerza asociada a los modelos DUA es que el currículo será discapacitante en la medida que el alumnado no pueda acceder al mismo.

La Generalitat Valenciana (2021), consciente de la necesidad de contar con una aproximación práctica, pero rigurosa, para el diseño de contextos de aprendizaje que den respuesta a la diversidad del alumnado, un pequeño equipo del CEFIRE específico de educación inclusiva, después de consultar numerosos estudios y literatura científica, diseñó el modelo denominado Diseño Universal y Aprendizaje Accesible (DUA-A), que tiene como base los principios del diseño universal para hacer accesible el aprendizaje.

En el citado documento (p: 27), en cuanto se hace referencia a que el modelo DUA-A, incorpora, igual que los distintos modelos de diseño universal, las estrategias que cuentan con mayores evidencias para crear contextos de aprendizaje accesibles. El punto de partida es el análisis de la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional junto con los elementos fundamentales para hacer el aprendizaje accesible que recogemos en el modelo:

- Planificar distintas maneras de implicar a nuestro alumnado. Este aspecto tiene que ver con la motivación, la atención, la memoria y la sobrecarga cognitiva y, sobre todo, con favorecer la participación y el aprendizaje entre iguales, o lo que llamamos aprender enseñando, que es una de las estrategias que más promueven la implicación del alumnado en su propio aprendizaje.
- Hacer un buen seguimiento del aprendizaje y ofrecer feedback al alumnado desde el más sencillo centrado en la tarea, el que se enfoca en el proceso de enseñanza y el que desarrolla la autorregulación de su aprendizaje.
- Facilitar el acceso a la información presentando la información en diversos formatos y también representando la información con distintos grados de complejidad.
- Favorecer el procesamiento, programando distintos niveles de complejidad cognitiva y utilizando estrategias del pensamiento eficaz así como distintas metodologías.
- Ofrecer distintos modos de expresión y comunicación de lo aprendido, considerando la evaluación individual como la grupal, la autoevaluación y la coevaluación y otras estrategias que mejorarán los procesos de evaluación formativa y sumativa.

Los citados elementos no son excluyentes sino complementarios y es necesario considerarlos todos en su conjunto para que las actividades cuenten con los principios del diseño universal. El modelo DUA-A lo representamos así gráficamente:



6.2. Demandas actuales y retos de futuro versus docencia compartida.

Con relación a las demandas actuales y retos de futuro, citaremos el modelo alternativo que se propone en Echeita (2021: pp. 12), un modelo inclusivo de apoyo escolar.

O sea, tratar de conseguir una acción educativa capaz de articular con equidad las oportunidades para que cualquier alumno o alumna pueda compartir los centros, aulas, espacios, tiempos y actividades de eso que llamamos *escuela ordinaria o común*, prescindiendo de las modalidades de escolarización que no respondan a este modelo, especialmente la de los centros de educación especial, dado su matiz segregador.

Echeita (2021: pp. 9-10), expone que: “ Aunque estoy convencido que para la mayoría estas *creencias* y formas actuar les siguen pareciendo *naturales, razonables*, la pregunta imperiosa ahora no es otra que; ¿Se podrían pensar de otro modo?; ¿Podría acudir *TODO* el alumnado a un mismo centro escolar, sin pasar por ningún filtro selectivo a modo de *detector de capacidades* o necesidades educativas especiales, teniendo sistemas de provisión de recursos apropiados para ello (personales y materiales) que no pasen imperiosamente por la categorización de *algunos*?; ¿Sería posible un sistema educativo organizado de forma que esté en condiciones de ofrecerles a todas y todos los estudiantes oportunidades justas, equiparables, para estar juntos, ser reconocido, participar y aprender? ¿Sería algo beneficioso para todos? La respuesta es un rotundo *SI*. ¿Son estas premisas las que han orientado la LOMLOE? La respuesta es un rotundo *NO*.”

Como expone Echeita (2021: p. 16), la idea de apoyo educativo en cuanto a intensidad que propone el citado autor: “ Respecto a la *intensidad de los apoyos* esta haría referencia a la extensión y duración de las intervenciones para la instrucción, (re)habilitación y/o recursos necesarios para satisfacer las necesidades específicas de apoyo educativo, toda vez que, como vengo insistiendo, las necesidades comunes deben estar presentes en el desarrollo habitual de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La intensidad de los apoyos en términos de *extensión* haría referencia, entonces, al compendio de ámbitos en los que son precisas las intervenciones referidas anteriormente. Siguiendo el ejemplo de la distinción habitual en el ámbito de la (dis)Capacidad, cabría, seguramente, hacer la misma distinción entre: *limitada* a alguno ámbito en particular: *extensa*, esto es, referida a varios ámbitos o *generalizada*, referida a la mayoría de ellos.

La intensidad de los apoyos en términos de *duración* haría referencia al tiempo en el que es necesaria mantener la o las intervenciones referidas anteriormente. A este respecto podría concretarse en la distinción entre: *puntual*, durante un tiempo acotado, para prevenir o limitar la intensificación de dicha necesidad, o *permanente*, durante un periodo largo (un ciclo escolar o durante toda la escolarización). Como se ha señalado, la satisfacción de las necesidades específicas de apoyo educativo necesitaría de una planificación por parte de los

equipos docentes encargados de programarla, realizada de forma reflexiva, colaborativa, contextual y finalmente, individualizada/personalizada.

Dicha planificación debe tener presente y en su caso promover actuaciones dirigidas tanto a satisfacer las necesidades comunes como las necesidades específicas de un alumno o alumna en particular y que, en conjunción, ayudarían a este a mejorar su funcionamiento escolar.”

En esta línea, citaremos el artículo de Mas, Olmos y Sanahuja (2018), denominado **DOCENCIA COMPARTIDA COMO ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO**, exponiendo la propia síntesis de las conclusiones:

“ Para finalizar y sintetizar este apartado de conclusiones expondremos 3 ideas clave para la mejora de la docencia compartida (Profesorado de Aula- Profesorado de NEAE) como estrategia clave para la inclusión educativa.

En primer lugar, el rol y funciones del profesorado de apoyo en el aula ordinaria debe cambiar, debe aprovecharse más su presencia e integrarlo en la dinámica ordinaria de la clase para aprovecharse más sus conocimientos psicopedagógicos y didácticos en beneficio de todo el colectivo de alumnos, no únicamente para los alumnos con NEAE.

En segundo lugar, deben planificarse las condiciones (tiempos, espacios, etc.) para que se pueda mejorar e incrementar la colaboración y coordinación entre el Profesorado de Aula y el Profesorado de NEAE.

En tercer y último lugar, considerar la formación de todos los profesionales implicados en el ámbito pedagógico y de atención a la diversidad, como un elemento clave para el desarrollo profesional y para caminar hacia una escuela para todos, de calidad e inclusiva.”

Esta línea de docencia compartida encaja perfectamente con la idea de un modelo inclusivo de apoyo escolar, el cual como expone Echeita (2021: p. 17) “ Que abogemos por un modelo de apoyo inclusivo global y comprensivo no es incompatible con disponer de un *profesorado/profesionales de apoyo* con perfiles y competencias propias, pero no por ello ajenas o distantes al trabajo de aquellos con los que debe colaborar estrechamente, esto es, con el profesorado ordinario. En este sentido otro de los ejemplos analizados en nuestro estudio resulta inspirador en este aspecto en particular (aunque por supuesto, también en otros).”

Por último, en el ámbito de la CAC, en la actualidad, se sigue avanzando en la implementación del principio de inclusión educativa, por lo que se ha dado un impulso en la línea de que el alumnado NEAE, permanezca dentro del aula ordinaria y reciba la atención del especialista de apoyo a las NEAE en docencia compartida, siendo atendidos a través de las Situaciones de Aprendizaje denominadas multinivel.

7. Conclusiones.

Para el desarrollo del presenta temas hemos comenzado reflejando una introducción, para seguidamente centrarnos en los diversos aspectos relacionados con el maestro de educación especial. Funciones. Modalidades de intervención. Relación del maestro de educación especial con el resto de maestros del centro y con los servicios de apoyo en el centro. Demandas actuales y retos de futuro del rol docente de la especialidad en Pedagogía Terapéutica versus inclusión. El DUA y la eliminación de las barreras de acceso al aprendizaje. Demandas actuales y retos de futuro versus docencia compartida. Finalizando con unas conclusiones, y las referencias a la bibliografía y webgrafía y a la legislación.

Los aspectos abordados en el presente tema muestran demandas y retos futuros. En cuanto a las demandas se observa que el citado rol del profesorado de apoyo, se va definiendo y redefiniendo en el propio contexto escolar, y sigue existiendo disparidad de opiniones sobre la necesidad de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria.

En estos últimos años, cabe reflexionar y revisar políticas y prácticas educativas. El Comité de la ONU sobre Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2017), tras el informe realizado a España y publicado en junio de 2018.

En cuanto al futuro en nuestro contexto, asentados ya los principios de normalización de servicios educativos e integración escolar, el reto se centra en hacer realidad la educación especial versus inclusiva, la cual en España y en nuestra CAC aún tiene muchos aspectos que mejorar, no obstante, aunque el proceso sea lento, se está realizando una labor adecuada para que este objetivo educativo tenga el valor que necesita en la sociedad.

Enmarcado en el citado reto, emerge la idea de avanzar hacia el modelo explicado denominado inclusivo de apoyo escolar, el rol del docente NEAE incluirá la intervención en la ya mencionada modalidad de docencia compartida.

Por ello el docente de NEAE debe mostrar un adecuado conocimiento aplicativo de todos los aspectos asociados a los contenidos del presente tema, al objeto de procurar una respuesta educativa alineada con el citado principio.

Esta respuesta educativa formará parte del plan de trabajo y la memoria del profesorado especialista de apoyo a las NEAE, en la que se priorizará su intervención en la modalidad de docencia compartida.

8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Biedma, A. y Moya Maya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 8, Número 2, Junio 2015.* Recuperado de:

[file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/Dialnet-LaIntervencionDelProfesoradoDeApoyoALaIntegracionD-5155169%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/Dialnet-LaIntervencionDelProfesoradoDeApoyoALaIntegracionD-5155169%20(1).pdf)

Casanova Rodríguez, M.A. (2009), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. La Muralla. Madrid.

DUA CAST (2011), Texto Completo (Versión 2.0), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST. Recuperado de:

https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf

Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>

Elisa y Moya (2015)

Generalitat Valenciana (2021). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible (DUA-A)*. Recuperado de: <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/dua-a-2/>

Hinojosa, E. (2017). Análisis de la evolución conceptual del término educación especial y

necesidades educativas especiales. *Publicaciones Didacticas.com* / N° 89 Diciembre 2017: pp. 145-147). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235854811.pdf>

Márquez (2020)

Mas Torelló, O., Olmos Rueda, P., y Sanahuja Gavaldà, J.M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542201>

Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30, 71-89. Recuperado de:

[file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/149141-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-557601-1-10-20120313%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/149141-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-557601-1-10-20120313%20(1).pdf)

Pérez, R; Casado, R. y Rodríguez, M.J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva : una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista complutense de educación*. 2021, v. 32, n. 2 ; p. 285-295. Recuperado de:

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/208812/Evolucion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 26, 149-168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>

9. LEGISLACIÓN.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE de 4)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 30)

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. (BOC de 7 de agosto de 2014)

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 22)

Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, , por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 23)

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 6 de marzo de 2018).

ORDEN de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 14).

Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC

de 22)

Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 24)