

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE LA DISCAPACIDAD FÍSICA

***Aguado Díaz, A.L. y Alcedo Rodríguez, M.A.
Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo***

RESUMEN

Esta *comunicación* tiene como objetivo presentar una visión general de las *necesidades educativas especiales* que presentan los niños con *discapacidad física*. Estos alumnos necesitan una atención específica enmarcada dentro de un *modelo curricular flexible*, definido básicamente por un trabajo colaborativo y multidisciplinar. En este proceso es preciso atender y dar respuesta a las *necesidades especiales de adecuación curricular* y a aquellas otras relacionadas con las *adaptaciones metodológicas y curriculares*. Todo ello con el objetivo final de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades de expresión, relación y comunicación.

A la vista de tales principios, se expone, en primer lugar, el planteamiento general y los objetivos de la integración-inclusión. En segundo lugar, y a modo de reflexión crítica, se hace referencia a las contradicciones, retos y desafíos que presenta la integración. En tercer lugar, se concretan las necesidades y problemas que encuentra el niño con discapacidad física a lo largo de ese proceso de integración, la atención que reciben por parte de los profesionales, las frecuentes barreras arquitectónicas que impiden que todo el centro sea accesible, las adaptaciones curriculares que requieren y el necesario fomento de relaciones interpersonales con sus compañeros no discapacitados. En cuarto y último lugar, se hace hincapié en la relevancia y decisiva influencia de las actitudes del profesorado en el éxito de la integración educativa.

1.-PLANTEAMIENTO GENERAL

La *integración* es, sin duda, una práctica educativa compleja y llena de incertidumbres. De hecho, en algunos países ya tiene más de veinte años de historia y, sin embargo, el proceso no está suficientemente consolidado. Por tales motivos seguimos insistiendo en el tema aún cuando muchos principios o premisas ya deberían darse por sentados. Así, por ejemplo, el sentido educativo de la integración, las

condiciones básicas que favorecen una integración positiva, el enfoque de necesidades educativas especiales frente a otros enfoques, etc., deberían ser temas sobre los que no necesitaríamos volver más. Tendrían que formar parte de esa historia preliminar de la integración. Pero la realidad es muy diferente. Los *problemas y limitaciones* de la integración son múltiples y variados.

Entendemos que la *integración educativa* para que pueda ser conceptualizada dentro del marco de una "*escuela de todos*", precisa de una serie de requisitos. Se requiere, por un lado, un enfoque en el que la educación especial se aleje de esa perspectiva de enseñanza dirigida a alumnos con limitaciones o problemas y pase a entenderse y practicarse como un conjunto de acciones dirigidas a niños con necesidades educativas especiales y destinadas a ponerse en práctica dentro de la misma aula, y con un mismo currículum común aunque adaptado. Por otro, el *éxito* de la integración también depende del apoyo de la administración, de la adecuación de material y recursos personales, de una adecuada cualificación del profesorado, de una buena coordinación entre los distintos estamentos educativos, etc.

Estos requisitos constituyen condiciones y planteamientos generales para que la integración sea *educativamente positiva*.

2.-CONTRADICCIONES, RETOS Y DESAFÍOS

Decíamos anteriormente que la integración era una práctica educativa compleja y llena de incertidumbres. Dicha *complejidad e incertidumbre* se acentúa más cuando hablamos de la práctica real a la que se enfrentan día a día profesores y alumnos. Los *dilemas y contradicciones* son numerosos y variados. Hacen referencia tanto al enfoque o modelo teórico, como al desarrollo práctico, recursos necesarios, etc. En fin, podemos afirmar que la aceptación de las ideas y principios teóricos de la integración ha avanzado mucho más que la consolidación de las prácticas derivadas de dichas ideas.

La integración escolar parece haber sido, en parte, lograda. La respuesta social a la misma también ha sido positiva. Las *condiciones mínimas necesarias* para lograr alcanzar con éxito sus objetivos están, en cierta medida, presentes. Ahora bien, las *condiciones óptimas y deseables*, aquellas que aumentan y facilitan la probabilidad de éxito y eficacia, están aún lejos de alcanzarse en España.

Es preciso mejorar la dotación de *recursos materiales y didácticos*, poner en marcha programas de *formación del profesorado*, tanto del profesorado ordinario como del específico de integración, perfeccionar el desarrollo curricular de estos alumnos y coordinar el curriculum a lo largo de todo el ciclo educativo. No debemos olvidar que uno de los *retos* más acuciantes es dar respuesta a los problemas que plantea la ampliación de la educación obligatoria de los alumnos con discapacidad a la *etapa de secundaria*. Por tanto, educar a niños con necesidades educativas especiales es, precisamente, dar respuesta a todas estas necesidades. Integrar no es arrojar a un niño a una clase normal. Integrar supone introducir cambios en la escuela, en el curriculum, en el sistema de enseñanza, en el profesorado, etc.

Otro gran desafío sería conseguir dejar de hablar de integración y educación especial y hacer referencia a *educación* sin más calificativos. Pero, en el caso de tener que seguir hablando de "*necesidades educativas especiales*", este concepto no ha de ser entendido como alusivo a lo que un alumno es, sino a lo que la escuela tiene que hacer con él.

3.- LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD FÍSICA

3.1.- Los Profesionales ante la Discapacidad Física

Uno de los pilares y principios básicos en los que se apoya una *educación integrada*, reforzada por los planteamientos derivados del *principio de normalización*, es el de una *actuación multiprofesional* bien organizada. Este tipo de actuación implica la oferta de una serie de servicios y posibilita gran variedad de alternativas de aprendizaje para los niños con discapacidad. La intervención multidisciplinar sigue siendo una de las estrategias de intervención educativa más positivas y eficaces.

Sin embargo, y pese a que esta *filosofía multiprofesional / multidisciplinar* cuenta ya con varias décadas de reconocimiento y puesta en práctica, en el momento actual los profesionales que trabajan en este ámbito se están encontrando con barreras que suponen un importante obstáculo para el desarrollo de una adecuada integración y normalización educativas. Nos referimos a condiciones como las que enumeramos a continuación:

- Una organización escolar jerarquizada.

- Una excesiva especialización que exigen y a la que recurren los profesionales que trabajan dentro del ámbito educativo.

- Una ausencia de estructuras colaborativas entre los profesores del aula ordinaria y el personal de apoyo

- Una carencia de un nivel adecuado de servicios.

- Un nivel de formación del profesorado que no permite dar respuesta a las distintas y variadas necesidades planteadas por sus alumnos con discapacidad.

Todas estas condiciones, lejos de favorecer un buen nivel de atención al niño con necesidades educativas especiales, suelen entorpecer el trabajo de equipo. En ocasiones la intervención educativa requiere la participación de varios profesionales. Pensemos, p.e., en el caso de un niño con espina bífida. En colaboración con el profesor han de trabajar, al menos, un fisioterapeuta y un logopeda. Es imprescindible en estos casos una actuación responsable y compartida, un alto nivel de coordinación, el establecimiento de unos objetivos comunes, y el planteamiento general de que la intervención de cada profesional debe reforzar la de los demás. La consecución de estos objetivos no siempre es posible en la realidad de la práctica educativa. Es más, debemos admitir que son frecuentes las situaciones en las que la falta de planificación, recursos y apoyo impiden un buen trabajo interprofesional.

Estamos, por tanto, ante un ámbito de la intervención educativa donde los interrogantes no resueltos son aún numerosos y donde se hace necesario un replanteamiento desde distintos y variados puntos de vista. Una adecuada marcha de la integración de niños con discapacidades en general, y con discapacidad física en particular, pasa por la consecución de una intensa cooperación entre los profesionales en la planificación, enseñanza y evaluación de estos niños.

3.2.- Las Barreras Arquitectónicas

El *desarrollo tecnológico* viene aportando grandes posibilidades para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Las *nuevas tecnologías* aplicadas al campo de la integración educativa de niños con discapacidad física tratan de facilitar la educación y comunicación y eliminar las barreras arquitectónicas y urbanísticas existentes. Su principal finalidad es la de *potenciar el rendimiento y la autonomía de estos niños* a través de la corrección o aminoración de sus limitaciones.

En este campo de la *discapacidad física* estos avances tecnológicos han sido muy importantes y han repercutido favorablemente en la adaptación e integración escolar. Desde la *adaptación funcional de útiles y materiales escolares*, la comunicación asistida por *ordenador*, los *medios de transporte adaptados*, hasta las *sillas de ruedas especiales* que permiten trabajar en distintas posiciones. La electrónica, la robótica y la informática han puesto todas sus posibilidades al servicio de estos niños, especialmente para aquellos que presentan graves limitaciones físicas.

Ahora bien, pese a estos adelantos aún es mucho el camino que queda por recorrer. Por un lado, existen serias limitaciones en la *adaptación* de algunas de estas *ayudas técnicas*: ausencia de evaluaciones previas a su implantación, falta de información a los padres y profesores acerca de sus características, personal técnico no adecuadamente entrenado y ausencia de control y seguimiento del efecto rehabilitador de las mismas.

Por otro, son múltiples las *barreras arquitectónicas*, tanto *urbanísticas* como de *edificación* y de *transporte*, que impiden el libre acceso al centro escolar de nuestros alumnos con discapacidad física. Una de las primeras barreras con las que estos niños se encuentran es la dificultad para *acceder al propio centro*, bien por la ausencia de transporte adaptado, por la presencia de rampas insalvables o por el diseño inadecuado de las puertas de entrada al edificio.

Una vez que el niño ha podido acceder al centro escolar otro de los problemas estriba en cómo poder desplazarse libremente a través de las distintas estancias y poder acceder a los sitios de ocio y recreo. Es decir, la *accesibilidad dentro del centro*. Por desgracia no siempre disponen de ascensores, elevadores, espacios que permitan una amplitud de maniobra, pisos antideslizantes, etc. La solución no estriba en hacer accesible la planta baja del edificio. Esta solución por la que se opta con demasiada frecuencia no facilita la integración del niño desde el punto de vista de su formación académica (en ocasiones la biblioteca o sala de medios audiovisuales se encuentran en los pisos superiores) ni desde la perspectiva de su desarrollo personal y social (no puede ser independiente para dirigirse o acceder a los sitios que desea, ni para jugar o interactuar libremente con sus compañeros).

Por último, otra cuestión esencial a resolver es cómo va a permanecer este alumno en clase, es decir, la *accesibilidad en el aula*. La adaptación del mobiliario escolar y la utilización de dispositivos y ayudas técnicas que faciliten el aprendizaje y

desarrollo de las tareas escolares son requisitos necesarios y, en muchos casos imprescindibles, para el logro de los objetivos académicos.

Mientras todo este tipo de barreras arquitectónicas persista dentro del entorno educativo los alumnos con discapacidad física no podrán desplazarse libremente, ni explorar, manipular, cooperar, etc., y, por tanto, no lograremos su integración educativa ni su autonomía y crecimiento personal y social. La remoción de todas estas barreras confluje en la necesidad de hacer **accesible el centro**. Y la realidad es que muchos centros no cuentan con ayudas suficientes para solucionar estas barreras.

Las tablas 1, 2 y 3 tratan de presentar de forma gráfica y sintetizada estas cuestiones tan relevantes sobre barreras arquitectónicas.

3.3.- Adaptación Curricular

La adaptación curricular individual queda recogida en la LOGSE como una de las estrategias educativas básicas que posibilita una mayor y mejor integración en el proceso de escolarización ordinaria del niño con necesidades educativas especiales. Supone la modificación y ajuste de elementos didácticos y organizativos para dar respuesta educativa a la diversidad e individualizar la enseñanza. Esta respuesta educativa también implica la modificación de actitudes y formas de entender el proceso de integración.

Ya hemos comentado anteriormente las dificultades de accesibilidad al centro que encuentran frecuentemente los niños con discapacidad física. Barreras arquitectónicas que obstaculizan e impiden una adecuada integración. Ahora bien, también tenemos que hacer referencia a las *adaptaciones curriculares y de actividades* que en ocasiones necesitan nuestros alumnos. Decimos en ocasiones porque la mayoría de los niños con discapacidad física presentan un adecuado desarrollo de su capacidad intelectual y no requieren un tratamiento pedagógico específico. En todo caso, las estrategias educativas deberían dirigirse a:

- Favorecer una adecuada y variada estimulación sensorial
- Flexibilizar el ritmo de trabajo en función de las limitaciones derivadas de su discapacidad física.
- Evitar que el niño trabaje bajo los efectos de la tensión o agarrotamiento musculares.

- Interrumpir la tarea nada más observar que el chico pierde el control sobre los movimientos requeridos.

- Fomentar el uso de ayudas técnicas que faciliten el aprendizaje de las tareas escolares.

Todas estas adaptaciones son válidas tanto para los primeros cursos de educación infantil como para los niveles más avanzados de la enseñanza, incluida la etapa de educación secundaria.

Por último, no queremos olvidar a ese grupo de niños con discapacidad física que también presentan afectación en su capacidad intelectual. Aquí sí que es necesario realizar adaptaciones curriculares muy específicas y complejas, totalmente adaptadas a las necesidades individuales de cada alumno.

3.4.- Desarrollo de Relaciones Interpersonales

Las relaciones interpersonales constituyen, también, un tema básico en la integración educativa de los niños con discapacidad física. En ocasiones nos encontramos con que estos niños carecen de estrategias, habilidades y competencias para establecer relaciones sociales con sus compañeros. Este pobre funcionamiento social puede deberse a razones tan variadas como:

1. Actitudes de sobreprotección de los adultos, especialmente de padres y profesores.
2. Carencia de estimulación ambiental, como es el caso de las limitadas experiencias de juego a las que frecuentemente se ven sometidos estos niños.
3. Limitaciones funcionales derivadas de la propia discapacidad que restringen su participación en algunas actividades, especialmente las que exigen esfuerzo físico.
4. Falta de interés y motivación por parte del niño ante el temor y miedo al fracaso o al rechazo.

Todo lo anterior limita las experiencias sociales de estos niños así como las oportunidades para enriquecer y ensayar su repertorio interpersonal. Esta situación puede encontrar en parte solución dentro del propio centro escolar. Para ello es preciso poner en práctica una serie de estrategias que permitan potenciar unas relaciones interpersonales satisfactorias entre niños con y sin discapacidad y que a su

vez prevengan de problemas posteriores relacionados con esa falta de habilidades. Algunas posibles sugerencias apuntan hacia:

- Fomento de interacciones que impliquen cooperación y reciprocidad.
- Desarrollo de actividades que sean gratificantes para ambos, tanto niños discapacitados como no discapacitados y que persigan metas y objetivos comunes.
- Experiencias extraescolares, como salidas, excursiones, juegos, etc., con compañeros de clase. Al realizarse estas actividades fuera del horario escolar se potencia un contacto más intenso y persistente.
- Elegir zonas de juego, ocio y diversión que sean totalmente accesibles. Cualquier barrera arquitectónica, por mínima que sea, restringe y limita las oportunidades para interactuar y relacionarse.
- Entrenamiento a través de iguales para mejorar la competencia social del niño con discapacidad física. Se enseña a los compañeros modos de facilitar la interacción social con el niño con discapacidad física.
- Proporcionar información sobre aspectos relacionados con la discapacidad enfatizando las semejanzas y cosas en común que presentan los niños con y sin discapacidad. Asimismo, conviene resaltar las posibilidades de estos niños, su capacidad de ajuste y adaptación.

En general, si le proporcionamos y facilitamos a la persona con discapacidad todos estos medios van a surgir unas interacciones más gratificantes dentro de ese entorno escolar. El contacto social no estará tan limitado, se incrementará la confianza recíproca y se obtendrá mayor apoyo emocional. De esta forma favorecemos la integración total, no sólo educativa, sino también social, del alumno con discapacidad física. Esta integración será más fácil conseguirla si trabajamos con *modelos de aprendizaje cooperativo en grupo, con estrategias de aprendizaje con el compañero y con un modelo de enseñanza basado en la experiencia*. Este es el modelo integrador apoyado por el movimiento de la **educación inclusiva**.

Queremos hacer un breve comentario acerca de la *educación inclusiva*. Tras la evaluación de la experiencia de la integración escolar en diferentes países, valorada en la mayoría de ellos deficiente y mejorable, el objetivo ideológico por el que actualmente se trabaja es el de la *inclusión*, es decir, la *integración total* de los niños

que presentan necesidades educativas especiales. Este concepto indica que no basta que los alumnos con discapacidad estén en las escuelas ordinarias, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de la misma. Las premisas básicas de las que ha de partir una educación inclusiva son:

- El modelo de educación ha de estar centrado en el alumno, en función de sus necesidades.

- El ambiente más estimulante y gratificante para el niño con necesidades educativas especiales es el de la clase regular, el aula ordinaria.

- Los objetivos educativos deben orientarse y encaminarse al desarrollo de las posibilidades y destrezas que el niño presenta.

- Los centros escolares determinan las condiciones del éxito.

En todo este proceso se acepta, sin grandes controversias, la relevancia y decisiva influencia de las *actitudes del profesorado* en el éxito de la integración. De este tema hablaremos a continuación.

4.- LA IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES EN LA INTEGRACION

Se admite sin paliativos que cualquier componente de los programas de integración/inclusión tiene una importancia relativa en la integración de los alumnos menor que las *actitudes del profesorado*. Y lo es, porque tal y como afirma Arnáiz "el éxito de la inclusión descansa en el coraje y determinación de la comunidad educativa; especialmente en los profesores, ya que todo el proceso requiere de sus conocimientos, habilidades, cultura colaborativa, pensamiento creativo y acción comprometida y apasionada" (1997, p. 349).

La relevancia del tema se incrementa cuando observamos los resultados de las investigaciones centradas en este aspecto. La mayoría de los estudios concluyen que las actitudes de los profesores no son en modo alguno abrumadoramente favorables hacia la integración. El conjunto de la investigación muestra que tienden a ser negativas y que los profesores presentan resistencia a integrar a los alumnos en sus aulas.

Tanto las características del profesor como las del alumno a integrar, así como otra serie de variables relacionadas con la apoyo de la administración y los recursos

disponibles, determinan que las actitudes hacia la integración sean más o menos positivas o de rechazo.

En general, los mejores predictores de la actitud del profesorado parecen ser:

- El nivel docente, grado de conocimiento sobre el ámbito de las deficiencias y nivel de autoconfianza del profesor

- La calidad de la interacción

- Otras variables contextuales: ratio, disponibilidad de recursos materiales y personales, entrenamiento previo y subsiguiente a la integración y disponibilidad de asesoramiento técnico continuado

En lo relativo a las características del alumno integrado, los aspectos que suscitan actitudes positivas en el profesor son:

- Un nivel de rendimiento escolar no excesivamente bajo

- La ausencia de problemas de comportamiento externalizados.

Una reciente investigación (Scruggs y Mastropieri, 1996) que revisa un total de 28 estudios que recogen las opiniones de 10.560 profesores de enseñanza ordinaria hacia la integración-inclusión de alumnos con discapacidades, llega a las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los profesores están de acuerdo con el concepto general de integración-inclusión

- Un porcentaje no muy alto está a favor de la integración en sus propias clases

- Un grupo significativo piensa que el estudiante con discapacidad sería un elemento disruptivo en su clase y demandaría mucha atención

- El apoyo y aceptación de la integración correlaciona con la intensidad de la integración, el nivel de integración y la severidad de la discapacidad

- Las actitudes se vuelven más positivas cuando existe entrenamiento y formación amplia

- No existen cambios en las actitudes y opiniones de los profesores en función del año de publicación (entre 1958 y 1995)

- Tampoco aparecieron relaciones significativas entre las actitudes del profesorado y área geográfica o características demográficas

- Aunque esta revisión no apoya el siguiente dato, otras revisiones concluyen que los profesores de primaria son más proclives a la integración que los de secundaria

- El éxito de la integración está asociado con el apoyo de la administración, la adecuación de material y recursos personales, tiempo de planificación adecuado y capacidad para la enseñanza a alumnos con discapacidades específicas

- Las actitudes positivas hacia la integración se incrementan a medida que decrece la responsabilidad personal implicada en el proceso de integración. Así, el personal de administración suele presentar actitudes más positivas que los profesionales de la enseñanza.

Las implicaciones prácticas que se derivan de los anteriores resultados son varias:

- *Con relación al tiempo:* el profesorado necesitaría más de una hora diaria para planificar sus actividades con los estudiantes discapacitados

- *En lo que respecta a la formación:* se demanda una formación sistemática y generalizada

- *Por lo que concierne a los recursos personales:* necesitan personal de apoyo para cumplir con sus objetivos; tiempo de apoyo que abarcaría la mitad de tiempo diario de clase; igualmente, también demandan contacto diario con los profesores de educación especial

- *En lo relativo al material:* son imprescindibles materiales de curriculum y otros equipamientos necesarios para el desarrollo de las clases

- *Respecto al tamaño de la clase:* este ha de ser reducido; no más de 20 alumnos por clase, como mucho, si están integrados alumnos con discapacidad

- *En cuanto al tipo de discapacidad:* todas las características anteriores, es decir, los recursos citados, se intensificarían a medida que la gravedad de la discapacidad aumente.

Pues bien, llegados a este punto, el panorama no resulta demasiado alentador. La realidad de la práctica educativa en nuestro país dista mucho de contar con los recursos y planteamientos anteriormente citados. Las actitudes del profesorado, por tanto, suponen una barrera al proceso de integración/inclusión que debemos intentar modificar. Este es el objetivo hacia el que se dirigen los programas de modificación y cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. Programas que están demostrando su efectividad, muchos de ellos realizados dentro de nuestro territorio (Aguado, Alcedo y Flórez, 1998; Pelechano, 1996, 1998), que han probado ser acciones *rentables y eficaces*, pero que siguen siendo una *asignatura pendiente*, muy olvidada desde todos los ámbitos posibles de actuación.

5.-A MODO DE REFLEXION

Desde estas páginas hemos aludido y abogado por un enfoque de *necesidades educativas especiales* para el *niño con discapacidad física* que atienda básicamente a la demanda específica que plantea la escuela y a los recursos personales, materiales y didácticos necesarios para responder a ella. Además, este proceso debe estar centrado en la realidad del alumno, en sus *capacidades*, no en sus limitaciones, y en la posibilidad de modificarlas y desarrollarlas.

La *integración escolar total* del niño con discapacidad física aún no ha concluido. Muchos de estos alumnos están en las escuelas ordinarias pero no participan plenamente en la vida escolar y social de las mismas. Son muchas las barreras que entorpecen ese proceso de integración. Desde las *barreras arquitectónicas* que impiden que *todo el centro escolar* sea accesible para estos niños hasta las barreras impuestas por las *actitudes* no demasiado positivas de los profesionales que les atienden y educan.

Son muchos los cambios y mejoras que aún deben introducirse dentro de este proceso de integración / inclusión educativa. Los recursos materiales y didácticos deben estar más disponibles, la formación inicial y el desarrollo profesional de todo el profesorado deben mejorarse, así como el perfeccionamiento de las adaptaciones metodológicas de los alumnos y su coordinación a lo largo de todo el ciclo educativo. Todos ellos constituyen *retos* urgentes y acuciantes si queremos lograr que estos niños

aprendan, maduren, disfruten y vivan en un ambiente escolar *verdaderamente normalizado*.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado Díaz, A.L., Alcedo Rodríguez, M.A. y Flórez García, M.A. (1998): *"Valoración de resultados y seguimiento de un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad"*. **Comunicación** presentada al Symposium **"Evaluación en rehabilitación"** del V Congreso de Evaluación Psicológica, Benalmádena (Málaga), 30-03-V.
- Arias Martínez, B. (1994): **Evaluación de actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales**. Tesis doctoral. Departamento de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Arnaíz, P. (1996): *"Las escuelas son para todos"*. **Siglo Cero**, 27 (2), 25-34.
- Arnaíz, P. y de Haro, R. (Eds) (1997): **10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro**. Murcia: Universidad e Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Basil, C. (1990): *"Los alumnos con parálisis cerebral. Desarrollo y educación"*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps): **Desarrollo psicológico y educación. III**, (ps. 291-311). Madrid: Alianza Psicología.
- Cuomo, N. (1994): **La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?** Madrid: Visor.
- Díaz-Aguado, M.J., Royo García, P. y Baraja, A. (1994): **Programas para favorecer la integración escolar**. Madrid: ONCE.
- Flórez, M.A. (1999): **Actitudes hacia las personas con discapacidad: Valoración de la eficacia de un programa de cambio de actitudes en entorno escolar**. Tesis doctoral. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Fumero Hernández, A. (1997): "Habilidades interpersonales como facilitadoras del cambio de actitudes hacia la integración en primer ciclo de la escolarización". **Comunicación** presentada a las **II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad**, organizadas por el **"Master en Integración"**, Universidad de Salamanca e IMSERSO, Salamanca, 20-22-III, ps. 281-293.

- Gallardo, M.V. y Salvador, M.L. (1994): **Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos.** Málaga. Aljibe.
- Hegarty, S. (1990): **La educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas.** París: UNESCO.
- Heward, W.L. (1998): "*Los alumnos con trastornos físicos y de la salud*". En W.L. Heward: **Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial** (5ª edición) (ps. 351-391). Madrid: Prentice-Hall International. (Versión castellana de **Exceptional Children. An Introduction to Special Education.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc., 1996).
- Jurado, P. (Coor) (1996): **Las necesidades educativas: Presente y futuro.** Barcelona: Universidad Autónoma, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- López Melero, M. (1993): **Lecturas sobre integración escolar.** Barcelona: Paidós.
- Meyen, E.L. y Skrtic, T.M. (1995): **Special Education and Student Disability.** Denver: Love Publishing.
- Piantoni, C. (1997): **Expresión, comunicación, y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.** Madrid: Narcea.
- Pelechano, V. (Dir) (1996): **Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención,** (3 volúmenes). Valencia: Promolibro, Alfaplús.
- Pelechano, V. (1998): "*El estudio de la discapacidad desde el punto de vista psicosocial*". **Ponencia** en el I Seminario de actualización en Investigación sobre Discapacidad (SAID), organizado por el INICO, Salamanca, 16-17-X.
- Rosa, A., Montero, I. y García, M.C. (1993): **El niño con parálisis cerebral: Enculturación, desarrollo e intervención.** Madrid: C.I.D.E.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (Coors): **Educación especial II. Ámbitos específicos de intervención.** Madrid: Pirámide.
- Scruggs, T.E. y Mastropieri, M.A. (1996): "*Teacher Perceptions of Mainstreaming Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis*". **Exceptional Children**, **63** (1), 59-74.

Soro, E. (1992): **Diseño curricular: Proceso de evaluación e intervención**. La Coruña: Fundación PAIDEIA.

Soro, E. (1994): "*La escuela y los alumnos con discapacidad motriz*". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 23-35.

Vila, R.A. y Thousand, J.S. (1995): **Creating an Inclusive School**. Alexandria: ASCD.

Accesibilidad del Entorno

Accesibilidad del Centro

Accesibilidad del Aula

Las barreras arquitectónicas (Tabla 1)

Accesibilidad DE TODO

Accesibilidad PARA TODO

Accesibilidad PARA TODOS

Las barreras arquitectónicas (Tabla 2)

- **Accesibilidad al Centro**
 - Transporte adaptado
 - Rampas
 - Entrada, estancia, salida
- **Accesibilidad dentro del Centro**
 - Ascensores, elevadores
 - Amplitud de maniobra
 - Piso antideslizante
 - Manillas, picaportes
 - Grifos, secamanos
 - TODO el centro accesible
- **Accesibilidad en el Aula**
 - Mobiliario escolar
 - Pupitres
 - Ayudas para escritura, lectura

Las barreras arquitectónicas (Tabla 3)