

CURRICULUM Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Quizás una de las principales novedades de la reforma de nuestro sistema educativo haya sido la aparición de un único curriculum para todos los alumnos, que termina con la duplicidad curricular existente hasta el momento. Un único sistema educativo que contempla ahora las necesidades educativas de los sujetos escolarizados en él, tengan o no necesidades especiales. Atención que no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones específicas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse.

Atrás quedó la existencia de dos sistemas educativos paralelos (sistema ordinario y sistema educativo especial), con dos curriculum diferenciados (normal y especial), que para nada facilitaban una respuesta educativa diferenciada y atenta al principio de igualdad, consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos; y de equidad, cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es necesario respetar y desarrollar.

No debemos olvidar, asimismo, en todo este proceso, el cambio que ha propiciado la aparición del concepto de necesidades educativas especiales (Informe Warnock, 1978). Este, al centrarse en los problemas del niño en cuanto a su proceso de enseñanza /aprendizaje y olvidar el lenguaje de las deficiencias, sitúa el énfasis en la escuela, en la capacidad del centro para ofrecer una respuesta educativa a los alumnos escolarizados en él. Ahora, el concepto de dificultades de aprendizaje se torna relativo, ya que depende de los objetivos que se planteen, del currículo establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Ante esta nueva situación, el sistema educativo deberá dotarse de los medios que le permitan dar una respuesta ante las necesidades educativas específicas de los alumnos, o de lo contrario no proporcionará ningún instrumento válido que ayude a resolver estos problemas.

Dos son las características básicas que perfilan el papel del centro escolar en el proceso integrador: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso. Es necesario resaltar aquí la importancia otorgada a la institución escolar como promotora del cambio, siempre que haya una implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro en la búsqueda de soluciones institucionales (Escudero, 1991; 1992; 1994). Desde este enfoque, se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización para todos los niños en un mismo contexto escolar, sobre una base de tiempo total (Wang, 1994) o reconceptualizar y adaptar la organización escolar como conjunto, como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes (Gartner y Lipsky, 1987).

Esta visión ha dado lugar al desarrollo de reflexiones e investigaciones desde teorías y prácticas distintas, pero todas ellas con el objetivo común de crear una situación educativa única, totalmente abierta a la diversidad, y que implique a toda la institución escolar (Wang, 1994).

El proyecto para la reforma de la enseñanza propone, pues, una escuela renovada en la que quedan implícitos los principios de normalización e integración que desde que se publicara el Plan Nacional de Educación Especial (1978) estaban ya guiando y orientando la política educativa de nuestro país.

Evidentemente, el Plan Experimental de Integración supuso en su momento la piedra de toque para la reforma. Los distintos estudios desarrollados en nuestro país en torno a dicho plan (Illán, 1988, 1989; MEC, 1988, 1989a, 1990a; López Melero, 1990; García Pastor, 1991; Parrilla, 1992), dieron debida cuenta de que una de los grandes problemas, a la hora de desarrollar con éxito la integración, era el curriculum existente (Programas Renovados), que no permitía adaptarse y, lo que es más importante, conseguir el equilibrio necesario entre las demandas de ese curriculum cerrado y las necesidades especiales que presentaban los alumnos que estaban siendo integrados (Brennan, 1988). La propuesta curricular abierta y flexible que se hace desde la reforma facilita a los centros la tarea de desarrollar un proyecto curricular que dé una respuesta educativa adaptada a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos/as (con o sin necesidades educativas especiales) (Del Carmen y Zabala, 1991; Coll y otros, 1988, 1992; Puigdemívol, 1993; Gartner y Lipsky, 1987; Rohrkemper y Corno, 1988).

Así pues, la reforma de la enseñanza adquiere sentido desde el marco del curriculum y la instrucción (Coll y otros, 1988, 1992; Brennan, 1988; Gimeno, 1988, 1992; Puigdemívol, 1993), al constituir ambas cuestiones el eje de la integración escolar. Desde este punto de vista, la reforma posibilita un marco de reflexión para buscar soluciones a la problemática que para muchos centros supone dar una respuesta educativa acorde al tipo de necesidades educativas que presentan los alumnos escolarizados en ellos. Nos estamos refiriendo concretamente a la atención a la diversidad, cuya consideración implica una toma de decisiones que revierta en la mejora de la enseñanza del centro en general.

A este respecto, no han sido muchas las propuestas que hasta el momento han tratado de dar una respuesta global desde una perspectiva en la que el desarrollo de la integración sea tratado como un conjunto o desde la totalidad. En la mayoría de los casos, las propuestas han ido dirigidas a momentos precisos del proceso educativo, más que al de la aplicabilidad del curriculum. La preocupación fundamental ha estado centrada dentro del aula y dirigida, específicamente, a la instrucción sin que se haya cuestionado la concepción y el diseño del curriculum, y todavía menos la concepción y modelo vigente de los centros como organizaciones escolares. Los esfuerzos han estado centrados y dirigidos a los cambios y a las modificaciones que debían ser hechas en la implementación del curriculum para adaptarlo a situaciones integradoras. De esta manera, el problema de la integración ha quedado circunscrito a las respuestas concretas que era necesario dar al alumno integrado para que él pudiese integrarse.

Es momento ya de dismantelar este planteamiento (Libro Blanco, 1987; LOGSE, 1990b), y contemplar un modelo más apropiado, que dé respuesta a las necesidades individuales favoreciendo una nueva imagen de escuela abierta a la diversidad. A lo largo de este trabajo iremos desarrollando todas estas propuestas.

1. DIVERSIDAD Y CURRICULUM

Una de las herramientas fundamentales de las que un centro dispone, para atender las características individuales y diversas de sus alumnos, es la planificación de la enseñanza. La definición que sobre el currículo nos ofrece la LOGSE (1990b, art. 4.1.) así lo corrobora: “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”.

El marco que ofrece la toma de decisiones en torno al Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular (PCC) servirá para realizar lo expresado, organizando la puesta en práctica de las diferentes estrategias de aprendizaje implícitas en el desarrollo e implementación del curriculum.

La elaboración de estos documentos debería ser considerada como algo más que un puro proceso administrativo, debiendo llevar incorporado "el reconocimiento explícito y el compromiso con un nuevo estilo de promover el cambio en educación: participación, negociación, autonomía e implicación de la comunidad social y del profesorado (Escudero, 1992). En definitiva, estos documentos de gestión del centro tendrían que responder a la expresión y a la exigencia de un trasfondo político, social, cultural y económico, que diera respuesta a la diversidad lingüística, cultural y personal de cada alumno en particular como caracteriza a una sociedad democrática.

Desde este planteamiento, cabe hablar de un curriculum abierto y participativo que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de nuestros alumnos. Una comunidad de personas no presionadas sino interesadas por construir y mejorar desde dentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el curriculum hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales. Sin olvidar, asimismo, las coordenadas sociales, ideológicas y políticas del momento y de nuestra historia democrática.

Esta perspectiva promueve un nuevo modelo de escuela en donde profesores, alumnos, padres y otras entidades sociales trazan su propia trayectoria como comunidad escolar. Entrar en este proceso de debate es lo realmente enriquecedor para el centro. De no ser así, la elaboración de los distintos niveles de concreción del curriculum puede convertirse en un mero trámite administrativo, como consecuencia del cual el proyecto de centro elaborado no daría cuenta explícita de la vida del centro. No tendría el valor ni la fuerza para transformar la práctica cotidiana del mismo, no respondería a una reflexión y valoración compartida de la realidad de su entorno. En definitiva, a través de él no se respondería a preguntas tales como: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde a los centros, profesores y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?; ¿qué significa el concepto de necesidades educativas especiales?.

El concepto de necesidades educativas especiales, en el marco de la escuela comprensiva, centra su atención en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la escuela es decisiva,

puesto que tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza. Así pues, la acción educativa tendrá un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona y darle los medios para alcanzar su integración en el entorno. Objetivos que se reflejarán en un curriculum abierto y flexible que comprenda lo que se les enseña a los alumnos y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso (Hegarty, 1990; Hegarty y Pokington, 1989; Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; Arnaiz, Illán, 1988, 1991; González Manjón, 1993).

Consecuentemente, el curriculum constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela. Un curriculum que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación. De esta manera, se potencian sistemas abiertos de educación, que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio alumno a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus particulares formas de pensamiento. Ello promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del curriculum a las necesidades educativas que presenta cada alumno. Por tanto, se hace necesario un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que irradie las orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto, a la vez que considere las características concretas del medio en el cual debe aplicarse. Una planificación docente definida por los siguientes criterios, pautas e indicadores, según el MEC (1992):

a) Criterios de la calidad de la enseñanza:

- * Favorecer el máximo desarrollo personal y el acceso al patrimonio cultural de un pueblo.
- * Adaptarse a las peculiaridades e intereses de los alumnos,
- * Responder a las necesidades de una sociedad democrática, compleja y tecnificada.
- * Compensar las desigualdades sociales, favoreciendo el desarrollo máximo de las capacidades de cada uno.
- * Preparar a los alumnos de forma más adecuada para su inserción en la vida activa.

b) Factores que contribuyen a la calidad de la enseñanza:

- * Contenidos curriculares adaptados a los niveles evolutivos y a los objetivos perseguidos.
- * Buena relación de la escuela con el entorno propio.
- * Coordinación de los diversos servicios personales y materiales que puede necesitar la escuela en un momento determinado.

c) Indicadores de la calidad de la enseñanza:

- * El grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo.
- * El grado de participación y de consenso en la elaboración de los proyectos educativos.

* Y el ajuste a las capacidades de los alumnos y a las demandas de calificación del entorno social y productivo.

Así y tras las reflexión sobre estos criterios, factores e indicadores, cabe señalar que la concreción de todos estos elementos determinará el establecimiento de un sistema escolar no uniforme, sino necesariamente diversificado, es decir, abierto a posibles adaptaciones curriculares. Un curriculum:

- en el que se ofrezcan principios válidos para cualquier situación concreta sin señalar lo que de específico pueda tener cada realidad;

- con el que se pretende respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones;

- que requiere diversos niveles de concreción: Diseño Curricular Base (DCB), Diseño Curricular de Centro (DCC) y Programación de aula.

Un curriculum general que se convierta en funcional y contextual para cada centro, para cada grupo y para cada alumno, y que refleje las intenciones educativas y el plan de acción a desarrollar. Funciones que, para la elaboración del curriculum, se desprenden de las siguientes preguntas:

- *¿Qué enseñar?*, cuya respuesta informa sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.

- *¿Cuándo enseñar?*, que decide la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.

- *¿Cómo enseñar?*, referido a la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos marcados. Actividades que tienen que ser planificada teniendo en cuenta la realidad y las óptimas posibilidades de entre la ofrecidas a los alumnos.

- *¿Qué, cómo y cuándo evaluar?*, puesto que es necesario saber si se han conseguido los objetivos pretendidos.

Los niveles de concreción, que se realizan en los diferentes elementos del curriculum, se denominan adaptaciones curriculares. Estas podríamos definir las como el conjunto de estrategias que la comunidad educativa o el profesorado deciden aplicar para modificar:

- el DCB, en función de las capacidades, intereses y motivaciones del grupo concreto de alumnos al que se dirige la acción educativa;

- el DCC, en función del alumno o alumnos que dentro del aula presentan necesidades educativas especiales.

Adaptaciones cuya finalidad es la de favorecer una respuesta educativa adecuada a personas con necesidades educativas especiales diversas, en un mismo centro, con un currículo básicamente común y en el marco de una concepción de comprensividad de la enseñanza, que se caracteriza por:

- proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos;
- reunir a chicos y chicas de una misma comunidad;
- ofrecer un mismo currículo básico para todos;
- retrasar el máximo posible la separación de los alumnos en ramos de formación diferentes;
- y proporcionar las mismas oportunidades de formación y actuación, como mecanismo de comprensión de las desigualdades de origen social y económico.

2. CÓMO DAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA ACORDE A TODOS LOS ALUMNOS A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM DEL AULA

Uno de los objetivos fundamentales de los centros educativos es convertir el currículum del aula en un elemento fundamental de la respuesta educativa para todos los alumnos. A este respecto, Bayliss (1997), tomando las concepciones del tiempo propuestas en la obra de Hargreaves (1996), expone la necesidad de que éstas sean aplicadas al concepto de n.e.e. y ello permita la consideración del mismo desde un punto de vista policrónico.

El término *policronicidad* considera el desarrollo desde una perspectiva multidimensional, errática y en muchos aspectos impredecible, al plantear que el desarrollo del niño no es lineal, sino que está en estrecha relación con el entorno, los resultados del aprendizaje y la familia. Todo lo cual requiere un enfoque del currículum sistémico/ecológico, que tenga en cuenta la variabilidad de las n.e.e., que sea factible, y que considere la interacción y el alto grado de variabilidad de los alumnos de un aula. Por el contrario, un punto de vista *monocrónico* ve el desarrollo en términos lineales, los resultados de aprendizaje predecibles y las causas de las n.e.e. determinadas exclusivamente por el déficit que el niño posee. En el fondo, son “alumnos especiales” que, después de ser diagnosticados, se determina su intervención prescriptiva, que requiere un currículo especial descontextualizado, en muchos casos, del resto del grupo de referencia y que se lleva a cabo en entornos segregados (fuera o dentro del aula), puesto que sus necesidades son vistas como diferentes de las del resto de niños “normales”.

En términos policrónicos, el currículum del aula debería ser equilibrado, relevante y diferenciado, dando cabida a los diferentes procesos educativos que requiere la diversidad de alumnos escolarizados en ella. Estamos hablando de un currículum que no prime exclusivamente los conocimientos académicos, sino también otra serie de objetivos relacionados con aspectos de la vida adulta, tales como la socialización, las habilidades sociales y las amistades. Objetivos que son tan importantes como los propiamente académicos y que, ciertamente, para muchos alumnos, si queremos que sean miembros activos en el entorno que les rodea, constituirán los principales objetivos educativos. En definitiva, se trataría de que cada alumno aprendiera, en la medida de sus posibilidades, los objetivos curriculares relacionados con las distintas áreas del currículum, en los que estarían incluidos tanto las habilidades socioacadémicas, como las de la vida cotidiana (López Melero, 1995; Bayliss, 1997; Carpenter, 1997).

Otro aspecto a considerar para que el currículum del aula incluya a todos los alumnos escolarizados en ella, es dar lugar al desarrollo de relaciones recíprocas y significativas entre los alumnos. Hasta tal punto esto es importante que se ha comprobado que el desarrollo de relaciones personales significativas entre compañeros fomenta el sentido de pertenencia y mejora los resultados escolares.

Con relación a ello, investigaciones realizadas por Stainback, Stainback y Moravec (1991) en aulas donde se encuentran escolarizados alumnos con necesidades especiales han puesto de manifiesto que estos alumnos obtienen más éxito cuando se sienten seguros, aceptados y establecen lazos de amistad con sus profesores y compañeros. Para algunos de estos alumnos los objetivos curriculares predefinidos no tienen un papel importante hasta que se ha desarrollado la aceptación y la amistad. Los resultados obtenidos por estos autores evidencian que sentirse aceptado, bienvenido y seguro entre los compañeros dentro de un entorno de aprendizaje es un prerrequisito para que los alumnos tengan éxito en las tareas de aprendizaje. En cambio, las escuelas y aulas que no obtienen el éxito esperado son aquellas que centran su atención casi exclusivamente en la valoración de las competencias de los alumnos, en actividades de la vida cotidiana, académica y vocacional y en el diseño específico de objetivos y actividades curriculares, sin tener en cuenta los intereses de los alumnos, ni haber dedicado un tiempo para que los alumnos con n.e.e. puedan establecer relaciones de amistad con los otros alumnos y se sientan seguros y aceptados.

De estas consideraciones se desprende que, en las situaciones de aprendizaje, el proceso de socialización puede proporcionar magníficas oportunidades para que los alumnos lleguen a conocerse, respetarse, preocuparse y apoyarse los unos a los otros, a la vez que aprenden destrezas académicas y habilidades sociales. Esto significa que muchas de las habilidades sociales y comunicativas que nos sirven para desenvolvernos en nuestro medio, aprender y tener una vida lo más independiente posible, los niños lo aprenden mediante los procesos de socialización con los compañeros (Johnson y Johnson, 1989, 1991, 1994).

Se trataría, pues, de tener en cuenta que para los alumnos con n.e.e. es fundamental dar prioridad a actividades de la vida diaria y vocacional que favorezcan la aceptación, el sentimiento de pertenencia y las amistades, sin olvidar que deben participar y aprender tanto como les sea posible en materias tales como Historia, Matemáticas, etc. Por tanto, tales oportunidades no se pueden dejar al azar, sino que tienen que ser planificadas y requieren reestructurar el entorno curricular, social y físico.

2.1. ¿CURRÍCULUM ESTÁNDAR O CURRÍCULUM PARA LA DIVERSIDAD? ¿ADAPTACIONES CURRICULARES?

El aula es el contexto por excelencia en el que se produce el aprendizaje de los alumnos. Esto significa que es en ella donde se produce la concreción última del currículum, con el fin de dar la respuesta educativa más adecuada a la diversidad de alumnos escolarizados en ella (Arnaiz y Garrido, 1997).

Pero, ¿qué sucede en muchas ocasiones?. Pues que, generalmente, la programación del aula se planifica de manera general para todos los alumnos, esperando que sus contenidos sean adquiridos por todos ellos y puedan aprobar a final de curso.

La forma de llevar a cabo este proceso presupone la existencia y asunción de un corpus predefinido de conocimiento o información (que todos los alumnos tienen que aprender para tener una vida escolar y post-escolar con éxito), que se transmite mediante las explicaciones del profesor, el libro de texto, fichas y cuadernillos de trabajo. Si un alumno tiene dificultades para aprenderlo y necesita apoyos extraordinarios, se considera que tiene n.e.e. y, según la magnitud de las mismas y la capacidad de respuesta educativa del centro, dichas necesidades serán satisfechas en el aula general o pueden dar lugar a respuestas educativas en el aula de apoyo.

Esta forma de actuación y de entender el currículum del aula cada vez está siendo más cuestionada, como argumentan Smith (1986) y Stainback y otros (1991), por las siguientes razones:

1. Cada vez se acepta más que en una sociedad cambiante, compleja y dinámica, ya no hay (si es que alguna vez hubo) un corpus informativo sencillo, discreto e inmóvil que se pueda ofrecer a los alumnos y que asegure una vida adulta con éxito. Por el contrario, la nueva concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje se entiende desde un enfoque más productivo en el que se enseña a aprender a aprender, aprender a pensar y a discernir.
2. Un currículum estandarizado no incluye la diversidad existente en las experiencias personales, la velocidad, los estilos e intereses de aprendizaje de todos los alumnos. Diversidad que no sólo existe entre los alumnos con n.e.e., sino también entre aquellos otros considerados con capacidades “medias” o “normales”.
3. Cuando el currículum está predefinido, los educadores comienzan con el currículum en vez de con el niño. En los últimos años, se está enfatizando sobre la necesidad de construir un currículum que preste más atención a las experiencias, percepciones y conocimiento de los alumnos, así como a aquellos elementos que, según la historia y las experiencias cotidianas, son necesarios para que las personas desarrollen una vida lo más independiente y productiva.
4. Los enfoques estandarizados del currículum y de su transmisión han demostrado ser aburridos, poco interesantes y carentes de significado para muchos alumnos, ya sean discapacitados o no, puesto que un currículum estandarizado no suele evolucionar a partir de o estar relacionado con lo que realmente ocurre en las vidas y en el mundo que rodea a los alumnos.
5. El “currículum estándar” (en muchas ocasiones el libro de texto) suele privar de su autoridad a aquellas personas que participan directamente en el proceso de aprendizaje.

Como resultado de las deficiencias de un currículum estandarizado y cerrado, hay una nueva perspectiva de aprendizaje más holística y constructivista (Poplin, 1991^a, 1991b), que está atrayendo cada vez más la atención y la aceptación dentro del ámbito educativo general. Hay un número de elementos comunes que tienden a emerger dentro de la perspectiva holística, tales como el reconocer que el alumno es el centro del aprendizaje, que se construye sobre sus puntos fuertes (lo que ya sabe), para facilitar el aprendizaje y el éxito.

Desde este enfoque, se dedica poco o ningún esfuerzo a “remediar los déficits” y las debilidades, que son tratadas o compensadas cuando los niños participan en procesos de enseñanza/aprendizaje cuyas actividades y proyectos están relacionados con la vida real y tienen un fin.

Una perspectiva holística/constructivista del curriculum reconoce que:

1. El contenido que hay que aprender debe tener en cuenta la dinámica de la naturaleza de aquello que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad (recordemos que se trata de aprender a aprender).
2. Para que la información se pueda aprender y usar, ésta debe tener un significado y un sentido para el alumno. Se trataría de tener en cuenta el potencial de aprendizaje y la competencia curricular de cada alumno, formado por sus experiencias, sus intereses y su comprensión.

Igualmente, y desde esta perspectiva, el profesor es visto como un mediador en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos, que participan activamente en este proceso de información significativa e interesante para ellos, más que como un transmisor del “curriculum”. Así, el aula adquiere otra dimensión y estará llena de proyectos y actividades de la vida real con un fin concreto.

Estamos ante una perspectiva que no defiende un curriculum cerrado y estandarizado que todos los niños deben dominar al mismo tiempo, independientemente de sus trasfondos sociales, características de aprendizaje, intereses y experiencias individuales. Por el contrario, la teoría o filosofía que subyace en la perspectiva constructivista nos aparta de la enseñanza de destrezas aisladas en marcos aislados (lo que tradicionalmente ha caracterizado muchas de las intervenciones de la Educación Especial) y propone contextos de aprendizaje que potencien la cooperación e intervención entre los alumnos. Actuando de esta manera, estaremos permitiendo que todos los alumnos se beneficien de todas las oportunidades educativas que se ofrecen en las aulas, en lugar de usar el curriculum para clasificar a unos alumnos como triunfadores y a otros como fracasados (Ainscow, 1995).

Asimismo, este nuevo enfoque toma algunas ideas básicas del estructuralismo, tal como la consideración del aprendizaje como una serie de transformaciones autoregulatoras, determinadas por nuestra propia espiral de conocimientos. De esta forma, en la medida que se introducen conocimientos en la espiral de una persona, la estructura existente y la nueva se interrelacionan entre sí, haciendo que una transforme a la otra.

El siguiente cuadro, tomado de Poplin (1991a), resume las características puntuales de esta nueva perspectiva.

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">PRINCIPIOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE ESTRUCTURALISTA/CONSTRUCTIVISTA/HOLÍSTICO</p> |
| |

ASUNCIONES ESTRUCTURALISTAS

1. Toda experiencia aprendida es mayor que la suma de las partes.
2. La interacción de la experiencia aprendida transforma tanto la espiral de cada persona (el total) como cada experiencia individual (parte).
3. La espiral de conocimientos del que aprende es auto-reguladora y se auto-preserva.

PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS

4. Todas las personas son aprendices, buscan siempre activamente y construyen nuevos significados, aprendiendo siempre.
5. El mejor pronosticador de lo que alguien aprenderá y cómo lo aprenderá es lo que ya conoce.
6. El desarrollo de formas exactas sigue a la aparición de la función y el significado.
7. El aprendizaje procede frecuentemente del todo a la parte y de nuevo al todo.
8. Los errores son críticos para el aprendizaje.

SUPUESTOS HOLÍSTICAS

9. Los que aprenden lo hacen mejor a partir de experiencias sobre las que se sienten apasionadamente interesados e involucrados.
10. Los que aprenden lo hacen mejor de personas en las que confían.
11. Las que mejor se aprenden son las experiencias relacionadas con los conocimientos e intereses actuales del aprendiz.
12. La integridad es una característica primaria de la mente humana (del que aprende).

Nuestro sistema educativo, como indicamos anteriormente, propone las adaptaciones curriculares como una estrategia de actuación docente para la atención a la diversidad. Mas podríamos preguntarnos: ¿las adaptaciones curriculares tienen cabida desde el citado punto de vista constructivista/holista, o por el contrario responden y/o pueden potenciar un marco segregador?. Quizás definir qué son, para qué sirven, cómo y cuándo llevarlas a cabo nos ayude a contestar esta pregunta.

Las adaptaciones curriculares, enmarcadas dentro del movimiento conocido como "adaptación de la enseñanza", hacen referencia al intento de adecuar la enseñanza a las peculiaridades y necesidades de cada alumno (sea o no de integración). En él se alude al reconocimiento no sólo del aula como conjunto heterogéneo y diverso de alumnos, sino como conjunto de individualidades para el que no existe una respuesta educativa única (Rohrkemper y Corno, 1988).

Casanova (1988), Martín (1988) y Ortega (1989) consideran que las adaptaciones curriculares pueden constituirse en los principales elementos curriculares que atiendan a las necesidades de los alumnos. En el Diseño Curricular Base (MEC, 1989b) se nos asegura que son una estrategia educativa que tiene el profesorado, con el objetivo de individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, las adaptaciones curriculares están íntimamente relacionadas con la

calidad de la enseñanza. Efectivamente, en la LOGSE (Art. 57) se reconoce que, entre los factores educativos que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, están los que se refieren a la *programación docente* y a la necesidad de las *adaptaciones curriculares*.

Así pues, las adaptaciones curriculares pueden ser entendidas como un elemento vehiculizador de la enseñanza/aprendizaje de todos los alumnos, siempre que se comprendan sus objetivos y finalidad, y no queden reducidas a un mero trámite. La realización de adaptaciones curriculares de Centro, de aula, de grupo o individuales tienen sentido si conducen a una revisión y toma de decisiones respecto al proceso educativo y mejoran la calidad de la enseñanza. Deben ser concebidas como nos indica Hegarty (1990), como una referencia al curriculum que permite construir, modificar y explorar el mismo y someterlo a la prueba mediante la propia acción del centro y del aula. Por ello, las adaptaciones curriculares serán abordadas a lo largo de un "continuum" cuyos extremos vayan desde la simple modificación del tiempo previsto para alcanzar un objetivo común a todos los alumnos, a la eliminación y/o introducción de algún objetivo, contenido o actividad curricular, pasando por la adaptación de la evaluación y la priorización de ciertos objetivos o áreas curriculares frente a otros (Martín, 1988, Libro Blanco, 1987; Coll, 1990; Ashman, 1990; Arnaiz y Grau, 1997).

No olvidemos, a este respecto, que no sólo los alumnos con n.e.e. tienen necesidades, capacidades e intereses distintos que se traducen en niveles de aprendizaje diferentes, sino todos los alumnos. Así, cualquier alumno o grupo puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados básicos para la administración educativa. Por tanto, cuando hablamos de adaptaciones curriculares estamos hablando de una estrategia de planificación y actuación docente y, en ese sentido, de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. De esta manera, estaremos garantizando la adquisición de saberes que constituyen el bagaje de todo ciudadano, atendiendo al mismo tiempo a la diversidad de las situaciones educativas. Igualmente, estaremos ofertando una progresiva diferenciación de los contenidos para equilibrar el principio de comprensividad y el principio de satisfacción de los diversos intereses y capacidades, favoreciendo elecciones sucesivas de los alumnos en el marco de la oferta educativa.

Este planteamiento me lleva a pensar que las adaptaciones curriculares pueden responder a un enfoque constructivista/holista, siempre que sean entendidas como una herramienta de trabajo que facilita la toma de decisiones sobre las características de la respuesta educativa, que mejor atienda a las características personales, competencia curricular y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de un aula. Y siempre que su implementación quede enmarcada en procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participen todos los alumnos y no den lugar a segregación, como puede ser el diseño de unidades didácticas y/o el estudio de tópicos implementados mediante técnicas de aprendizaje cooperativo.

A continuación, dedicaré la parte final de este trabajo a la presentación de una serie de estrategias que nos ayuden a concretar cómo es posible el diseño e implementación de un curriculum para la diversidad, en el que queden contempladas las posibles adaptaciones del mismo que cualquier alumno requiera.

3. ESTRATEGIAS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE UN CURRÍCULO PARA TODOS

Las estrategias que, desde una perspectiva constructivista/holista, pueden ser utilizadas para el diseño de una programación de aula que atienda a la diversidad de sus alumnos son, principalmente, establecer objetivos de aprendizaje flexibles, diseño de actividades multinivel y técnicas de aprendizaje cooperativo, como nos indican las explicaciones y ejemplos de Stainback y otros (1991).

El diseño de objetivos de aprendizaje flexibles se hace del todo necesario ante la diversidad de alumnos escolarizados en las aulas y requiere por parte de los profesores la reflexión de qué enseñar. Así, aunque los objetivos educativos básicos para todos los alumnos puedan ser los mismos, los objetivos de aprendizaje curricular específicos deben ser individuales en algunos casos para adecuarse a las necesidades, destrezas, intereses y habilidades únicas de algunos alumnos (Villa & Thousand, 1992, 1995).

Cuando los objetivos que los alumnos deben alcanzar no han sido establecidos teniendo en cuenta sus habilidades individuales y quedan fuera de su alcance, los alumnos pueden adoptar una actitud apática hacia el trabajo escolar y dejar de intentar conseguirlo. Dado que algunos alumnos muestran una incapacidad de aprendizaje cuando no existe una correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y competencia curricular, no debería usarse un único conjunto de objetivos estandarizados para satisfacer las habilidades de aprendizaje de todos los alumnos en un aula que quiera ser integradora. Asimismo, hay que tener cuidado a la hora de considerar las habilidades individuales, ya que éstas pueden y deben ser consideradas desde la perspectiva de lo que ocurre en el aula. Desarrollar unos objetivos separados o diferentes para uno o para unos pocos alumnos puede dar lugar a su aislamiento y/o segregación dentro de la clase; por tanto, las actividades que tratan las diversas habilidades de los alumnos, y/o que tienen un número de personas atendiendo diferentes objetivos, deben estar siempre contextualizadas en las tareas que realiza el grupo/clase, para que pueda ser compensado este problema potencial.

El diseño de actividades multinivel constituye otra forma de atender la diversidad en el aula porque posibilita que cada alumno encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular.

A modo de ejemplo, exponemos la adaptación de actividades implementada en la clase de historia de un instituto, donde el objetivo general era “entender la Guerra Civil.” Uno de los objetivos primarios de los alumnos era aprender acerca de los protagonistas de la guerra a través de lecturas, investigación en la biblioteca o discusión en el aula. Había un estudiante que tenía un gran talento artístico pero no sabía leer ni escribir y tenía una dificultad considerable para expresarse verbalmente. Mientras que la tarea desempeñada por otros alumnos era en leer, este estudiante tenía que dibujar retratos de estos personajes que estaban a su disposición en los libros de texto. Sus dibujos sirvieron para estimular la discusión en clase. Se pidió a los alumnos que compartieran con éste y con otros todo lo que habían aprendido durante la lectura de los libros y la investigación sobre esa persona. Como método de evaluación, la mayoría de los alumnos escribieron un ensayo sobre uno de los personajes de la Guerra Civil que habían estudiado. Sin embargo, este alumno y algunos compañeros dibujaron un mural sobre la Guerra Civil que representaba a las personas estudiadas. El mural sirvió de base para culminar la contribución de los ensayos y la discusión de esas personas históricas. Así, el talento del estudiante que no podía aprender y compartir información sobre los personajes históricos de la Guerra Civil, de la misma forma

que la mayoría de los estudiantes, participó con sus compañeros en las actividades curriculares del aula.

Como puede comprobarse en este ejemplo, el alumno con n.e.e. contribuyó en la actividad dibujando unos cuadros y un mural, que fueron usados para estimular la discusión en el aula. Tuvo la oportunidad de mejorar sus habilidades en pintura, participación grupal, audición y respuesta a sus compañeros. Además, tuvo la oportunidad de compartir y aprender junto a sus compañeros la información acerca de los protagonistas de la Guerra Civil.

Otra de las variaciones curriculares que se pueden llevar a cabo para acomodar las diferentes habilidades de los alumnos son las *adaptaciones múltiples*. Estas consisten en implementar simultáneamente varias modificaciones sobre un mismo elemento, como pueden ser adaptar objetivos, perseguir objetivos diferentes o adaptar actividades.

Un ejemplo de adaptaciones múltiples tuvo lugar en el estudio de las plantas en una clase de biología en un instituto. El objetivo era aprender y entender las características y aspectos del crecimiento de varias plantas. Los miembros de la clase visitaron un invernadero y participaron en el cultivo de plantas dentro la clase. Además de los tradicionales libros de texto, el profesor de la materia y el de apoyo prepararon una variedad de materiales sobre las plantas, como libros con dibujos de plantas en distintas etapas de crecimiento, folletos sencillos que mostraban como cultivarlas, libros con historias sobre plantas y libros de texto que tenían material sobre plantas, que iba desde lo más elemental hasta un nivel universitario. Como objetivos de aprendizaje, muchos estudiantes tenían que aprender y comprender los tipos de plantas (ej., vasculares, no vasculares), la terminología técnica de las partes de la planta (ej., tallos herbáceos) y los procesos técnicos de la vida de las plantas (ej., fotosíntesis).

Los alumnos tenían sus objetivos específicos propios al tiempo que participaban en actividades de grupo con sus compañeros. Por ejemplo, había un alumno que tenía dificultad para leer y comprender bien las palabras técnicas que describían las plantas, pero aun así participó encargándose de etiquetar las partes de las plantas usando un lenguaje cotidiano. También aprendió junto a sus compañeros a poner semillas, esquejes, raíces y plantas pequeñas dentro de basura y a vigilar su crecimiento. El profesor le preguntaba aspectos básicos de las plantas y de los procedimientos básicos de su cultivo, de la misma forma que le hacía preguntas a otros alumnos sobre la terminología técnica y los procesos de crecimiento.

Los alumnos no sólo aprendieron acerca de las plantas, sino que trabajaron en equipo y contribuyeron a la mejora de la clase cultivando algunas plantas dentro del aula. Todos se beneficiaron. Un alumno aprendió las partes prácticas de las plantas y cómo cultivarlas, además de algunas palabras y aspectos de los procesos técnicos del crecimiento escuchando y observando a sus compañeros; otros relacionaron la terminología, los conceptos y las ideas técnicas que estaban estudiando en la clase de biología con las plantas reales.

El *aprendizaje cooperativo* constituye una excelente estrategia para la atención a la diversidad. La razón hay que buscarla en las características del tipo de técnicas, que permiten trabajar con grupos heterogéneos, estructurar las tareas mediante actividades multinivel, y la colaboración de todo el grupo que requiere que cada uno de sus componentes dé lo mejor de sí mismo (Johnson & Johnson, 1989; 1991; Serrano y Calvo, 1994).

En nuestro actual sistema educativo los fines de la educación son los mismos para todos los alumnos, pero existe la posibilidad de que cada alumno lo construya de forma diferente. Por consiguiente, la utilización de las técnicas de aprendizaje cooperativo ayuda al profesor a adaptar el curriculum a las necesidades de todos los alumnos, haciendo posible que cada uno de ellos alcance los objetivos de forma diferente.

Ferguson y Jeanchild (1991) exponen tres reglas que pueden ayudar a implementar el curriculum usando las técnicas de aprendizaje cooperativo. Cada una de ellas son expuestas a modo de ejemplo, ofreciendo a la vez pequeños “trucos” que ayudan a utilizarlas con mayor eficacia y les sirven de modelo para crear sus propios trucos.

Regla 1: Maximizar la variación entre las características de los alumnos

La mera agrupación de alumnos con características muy diferentes no garantiza una relación positiva ni mejora el aprendizaje. La clave del éxito está en la forma de organizar los grupos y en una adecuada planificación de las experiencias que se vayan a llevar a cabo.

La primera tarea será decidir qué alumnos, cuyas características sean completamente distintas, pueden estar juntos. Se trataría de agrupar a los alumnos según una serie de características que incluyan, por ejemplo, sexo, etnia, habilidades de actuación altas-medias-bajas y las habilidades de comunicación e interacción social altas-medias-bajas. A continuación, se ofrecen algunos trucos de los citados autores que pueden ayudar a determinar qué alumnos pueden agruparse juntos:

1. Alumnos con diferentes capacidades de comunicación. Consistirá en incluir al menos un alumno con destrezas interpersonales y de participación en grupo y, como mucho, otro que necesite una ayuda intensiva con estas habilidades. Para mantener el equilibrio se deberían incluir alumnos parlanchines, e incluso ruidosos y tranquilos.
2. Alumnos con diferentes habilidades para la tarea: se trataría de elegir alumnos con habilidades distintas, con el fin de obtener un equilibrio entre los alumnos que requieren una considerable ayuda para completar la tarea, con alumnos más capaces.
3. No aislar a ningún alumno e intentar establecer grupos pidiendo a los alumnos que elijan tres compañeros con los que le gustaría estudiar. Todos deberían estar en un grupo que tenga al menos un compañero elegido por ellos. Los alumnos a los que nadie ha elegido deberían estar rodeados de compañeros capaces que les proporcionen apoyo y tengan suficiente interés para establecer una relación.
4. Comenzar con grupos pequeños. Recomendamos que los profesores establezcan grupos que tengan al menos seis miembros, cambiando el tamaño según las necesidades individuales de los alumnos, los objetivos de la lección y la energía instructiva del profesor. Hasta que los profesores descubran sus propias preferencias y límites, es más fácil trabajar con grupos pequeños.
5. Hacer que los alumnos trabajen con todos los componentes de la clase en diferentes momentos del semestre o del año. En lo referente al tamaño del grupo, hay muchas recomendaciones diferentes con respecto al tiempo que cada grupo debería permanecer

junto. Los profesores descubrirán sus propias reglas sobre esto. Cualesquiera que sean las decisiones sobre la duración del grupo, los profesores deberían organizarlo para que todos trabajen con todos en alguna ocasión a lo largo del año.

Regla 2: Maximizar la interdependencia positiva

Hay dos razones clave para llevar a cabo una instrucción con grupos heterogéneos: que los alumnos aprendan a utilizar los distintos materiales a su disposición y consigan finalizar la tarea trabajando juntos; y que los alumnos construyan relaciones recíprocas, creen un sentido de experiencia compartida, aprecien la diversidad humana y desarrollen capacidades de colaboración y cooperación. Una vez que los profesores han decidido la composición del grupo, la siguiente regla será organizar las experiencias de aprendizaje del grupo para que los alumnos aprendan a depender de los demás, a conseguir los objetivos compartidos y a ayudarse mutuamente. Para ello es aconsejable:

1. Disponer el entorno para que los alumnos de cada grupo puedan verse, compartir los materiales y ayudarse. Los arreglos variarán según el número de grupos. Los profesores necesitan recordar que deben poder acceder con facilidad a cada grupo y a cada individuo que pueda necesitar ayuda extra. Rodear a los alumnos que tienen necesidades más graves con estudiantes particularmente atentos que sean más capaces de asegurar una participación total en el grupo ayudándoles físicamente e interpretando su idiosincrásica comunicación.
2. Disponer los materiales y la información de forma que anime a los alumnos a depender de los demás y a trabajar hacia metas comunes. Hay varias formas de conseguir esto. Por ejemplo, proporcionar a cada grupo una copia única del material para que tengan que compartirla, o cada alumno recibe una parte del material o de la información necesaria para completar la tarea.
3. Diseñar la instrucción de forma que el grupo considere que son necesarios los esfuerzos de todos los miembros. Hacer los arreglos necesarios para que los alumnos menos capaces, o menos populares a causa de comportamientos molestos, dominen algún área que sea necesaria para el resto del grupo y para la finalización de la tarea. Por ejemplo, se podría arreglar para que un alumno con discapacidades importantes tenga materiales o información esenciales o para que distribuya o recoja los materiales necesarios.
4. Maximizar las interacciones entre alumnos durante la actividad. Asignar funciones que sean esenciales para el proceso del grupo como encargado de ayudar, leer, verificar, recoger datos, animar o informar. Estos papeles pueden ser rotativos entre los alumnos. En algunas situaciones, los profesores pueden animar el aprendizaje del grupo haciendo que el aprendizaje de un alumno ponga a prueba el de otro
5. Equilibrio entre las interacciones. Enseñar a los alumnos a trabajar con todos los miembros del grupo y a aprender sobre ellos mismos al tiempo que aprenden sobre los demás. Por ejemplo, una forma de enseñar habilidades cooperadoras a un alumno con problemas de audición o que suele interrumpir al grupo consiste en hacer que el alumno observe y recoja datos sobre el comportamiento de los otros alumnos al trabajar en turnos. Otra estrategia sería hacer que el alumno asumiera la función de “animador” alabando el que otros alumnos escuchen o participen.

6. Equilibrar la instrucción durante el día y la semana en lugar de durante la lección. Hacer grupos heterogéneos da la oportunidad de prestar atención y apoyo a diferentes alumnos en diferentes momentos. Algunos alumnos necesitarán menos apoyo y atención del profesor porque aprenden bien solos o porque ya controlan la tarea. Mientras que un alumno esté empezando a utilizar el material dado, otro puede usar la lección para practicar. Por lo tanto, en cualquier grupo habrá alumnos de “baja intensidad” y de “alta intensidad”. Resulta útil usar un calendario semanal o alguna otra forma de resumen instructivo semanal para asegurarse de que existe un equilibrio en el número de oportunidades de aprendizaje que los alumnos tienen durante la semana. Un vistazo rápido asegurará a los profesores que todos los alumnos tienen un número equilibrado de oportunidades de aprendizaje de alta y baja intensidad.
7. Recompensar al grupo por desarrollar estrategias para ayudarse mutuamente, por hacer participar a todos sus miembros y por resolver cualquier dificultad interpersonal. Los grupos pueden informar al profesor sobre este apoyo y estas experiencias a la hora de resolver problemas como una forma de seguimiento de los alumnos.
8. Establecer un claro comienzo y final para cada grupo. El grupo debería saber que ayudar, cooperar y encontrar formas de incluirse mutuamente es parte del objetivo del grupo. Cada grupo debería empezar con una revisión de sus objetivos y finalizar autoevaluando los esfuerzos y el progreso de cada miembro. Agrupar la actividad del grupo con este tipo de organización puede ayudar a que los profesores y los alumnos tengan una transición suave entre los grupos y las actividades.
9. Recoger información sobre los comportamientos interpersonal y cooperativo de los alumnos e informar y adaptar las estrategias de enseñanza. Recoger datos de forma intrusa, e intentar incluir a los alumnos en la recogida de información. Y lo más importante, la información se debería recoger de forma rutinaria para guiar las decisiones instructivas.

Regla 3: Maximizar los logros individuales

El propósito global de la instrucción del grupo heterogéneo es usar las diferencias de los alumnos para mejorar el aprendizaje de cada alumno del grupo. Las dos primeras reglas se centran en el establecimiento de grupos heterogéneos y en el diseño de la experiencia de aprendizaje del grupo para animar el desarrollo de habilidades cooperativas y relaciones recíprocas entre los alumnos. La tercera regla se centra en capacitar a los alumnos para que dominen el contenido instructivo.

La escuela no trata sólo de las interacciones sociales. Aunque la inclusión social es un resultado escolar importante, las escuelas también deben ayudar a que los alumnos aprendan cosas que les permitan participar activamente en la vida fuera de la escuela. Para que sean participantes activos, los alumnos deben adquirir competencia en numerosas dimensiones. A continuación se ofrecen algunos “trucos” que pueden ayudar a ello:

1. Minimizar la variación de las características de la tarea. Cuando los profesores diseñan la instrucción grupal, deberían combinar actividades o tareas que estén relacionadas o que se puedan realizar en períodos de tiempo similares y en el mismo lugar o en un lugar cercano. Esto ayuda al profesor con los aspectos logísticos de las demandas instructivas del grupo y ayuda a los alumnos a comprender el significado y la importancia de la lección.

2. Variar la cantidad de lo que debe aprender cada alumno. La instrucción basada en criterios debería ser usada para decidir los resultados educativos críticos de cada alumno, especificando el comportamiento deseado. Los alumnos pueden trabajar en diferentes partes de una actividad conjunta o recibir diferentes tareas (listas, palabras, problemas, tareas) dentro del grupo.
3. Centrarse en la cooperación más que en la competición. Además de los objetivos académicos o de actuación, cada alumno debería aprender sobre sí mismo y sobre los demás. Los alumnos menos capaces son los que más sufren como resultado de las percepciones sociales que surgen de las situaciones instructivas competitivas. Los profesores deberían usar resultados de mejora individuales, medias de grupo, objetivos de aprendizaje individuales o algún tipo de combinación para evaluar el éxito de aprendizaje. Los profesores deberían recordar que la tarea de un estudiante podría representar un apoyo o un antecedente para la experiencia de otro alumno. Esto ayudará a la creatividad de los profesores.
4. Anotar y recompensar los logros académicos individuales. La tarea académica y el criterio del éxito deben ser explicados para que los alumnos comprendan los objetivos de la lección. Los alumnos deben entender que los objetivos de la lección son conseguir sus propios objetivos académicos y asegurarse que los demás del grupo también los alcancen. Esta responsabilidad compartida ayudará a incrementar la cooperación del grupo independientemente de la habilidad del alumno.
5. Recompensar los logros individuales y del grupo. Alabar las respuestas correctas y señalar a los otros miembros del grupo los logros individuales. Los profesores deberían animar a los alumnos a que se ayuden entre sí y controlar las percepciones que unos tienen de otros; hay que asegurarse de que todos los miembros del grupo ven a sus colegas como personas competentes y que contribuyen a las actividades del grupo. Intentar evitar un halago excesivo o diferente para los alumnos con discapacidades, ya que puede llevar a que otros miembros del grupo piensen que aquéllos son diferentes o menos competentes.
6. Proporcionar ayuda para asegurar el éxito individual, especialmente en relación con los errores. Identificar por qué los alumnos se equivocan y ayudarles para que realicen la tarea correctamente sin cometer errores. Sólo se aprende de los errores y de la confusión cuando los profesores ayudan a que los alumnos comprendan la causa del incidente.
7. Evaluar y controlar sistemáticamente la actuación de cada alumno. Los profesores seleccionan al azar los alumnos cuyo trabajo van a corregir o puntuar, eligiendo alumnos alternativos para observar y recoger información sobre su actuación, o escogiendo al azar el trabajo de un miembro del grupo para que lo represente en su totalidad. Los datos deberían recogerse en días diferentes y sólo si se van a usar para tomar decisiones o para hacer cambios instructivos.
8. Y, finalmente, enseñar a los alumnos a que evalúen su propio aprendizaje. Todos los miembros del equipo usan un sistema de criterios para evaluar sus logros y un producto (informe, un conjunto de respuestas) para ver quien contribuyó o el número de miembros que alcanzó un nivel específico. Incluir a los alumnos en las discusiones sobre sus logros y sobre cómo podrían intentar hacer algo diferente al día siguiente.

Como conclusión a este trabajo podríamos decir que la diversidad de alumnos presentes en un centro es un factor esencial para mejorar la práctica educativa. La planificación del curriculum por parte de los profesores se constituye, como se ha pretendido exponer a lo largo de los apartados de este capítulo, en el referente básico para este cambio y en el principal recurso para la atención a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995): *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Morata.
- Arnaiz Sánchez, P.- Garrido Gil, C. (1997): Las adaptaciones curriculares en la educación secundaria. En N. Illán Romeu y A. García Martínez (Coord.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. – Grau Company, S. (1997): Las adaptaciones curriculares en secundaria. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coord.): *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.
- Arnaiz Sánchez, P.- Illán Romeu, N. (1988): La integración en el marco de la Reforma de la enseñanza. En: *Jornadas sobre la Reforma del sistema educativo*. Murcia: ICE. Serie Modelos para el cambio escolar, 6, 129-143.
- Ashman, A. F.-Conway, R.N. (1990): *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid: Santillana.
- Bayliss, P. (1997): A Curriculum for Inclusion. *Curriculum*, vol. 8. 1, 15-27.
- Brennan, W.K. (1988): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Carpenter, B. (1997): Curriculum Perspectives: An Overview of Recent Developments in Special Education. *Curriculum*, vol. 8. 1, 3-14.
- Coll, C. (1987): *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1994): Aprendiendo de la experiencia. (Monográfico Proyectos Curriculares). *Cuadernos de Pedagogía*, Marzo, 8-15.
- Coll, C. y otros (1988): *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: MEC. Editorial Popular.
- Coll, C. y otros (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- Coll, y otros (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Carmen, L.-Zabala, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE, MEC.

- Escudero, J.M. (1991): La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela. *Seminario de Formación en Centros*. CEP Sevilla.
- Escudero, J.M. (1992): Innovación y desarrollo organizativo. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- Escudero, J.M. (1994): La elaboración de Proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En Escudero, J.M.-González, M^a T. (1994). *Profesores y escuela*. Madrid: DIP, ediciones pedagógicas, 171-250.
- Escudero, J.M.-González, M^a T. (1994): *Profesores y escuela*. Madrid: DIP, ediciones pedagógicas.
- Ferguson, D.L. – Jeanchild, L. A. (1991): About How To Implement Curricular Decisions. In Stainback, S - Stainback, W.: *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.
- García Pastor, C. (1991): Evaluación del Programa de Integración en Andalucía. Trabajo presentado en las *VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Tenerife.
- Gartner, A.- Lipsky, K. (1987): Beyond Special Education: toward a Quality System for all Students. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-395.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): Curriculum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11, 127-153.
- González Manjón, D. (1993): *Adaptaciones curriculares*. Málaga: Aljibe.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hegarty, S. (1991): Las adaptaciones curriculares. Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Marbella. Málaga.
- Hegarty, S. Poklington, K: (1989): *Programas de Integración. Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: MEC Siglo XXI.
- Hegarty, S. y otros (1986): *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Morata.
- Illán, N. (1988): Estudio de factores relacionados con el desarrollo de programas de integración. *Anales de Pedagogía*, 6, 43-51.
- Illán, N. (1989): *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Llibres.
- Jonhson, D. W.-Jonhson, R. T. (1989): Research shows the benefits of adult cooperation. *Educational Leadership*, November, 27-30.
- Jonhson, D.W.- Jonhson, R.T. (1994): *Coopeartion and competition: Theory and reseach*: Edina, MN: Interaction Book Co.
- Jonhson, D.W.- Jonhson, R.T. (1991): *Active Learning*: Edina, MN: Interaction Book Co.

- López Melero, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Málaga, Junta de Andalucía.
- López Melero, M. (1995): Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y De Haro, R. (Ed.): *10 años de integración en España*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martín, E. (1988): Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria. En CNREE (Ed.): *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*. Madrid, Serie Documentos nº 7, 23-55.
- MEC (1981): *Programas Renovados de Educación Preescolar, Inicial y Ciclo Medio*. Madrid.
- MEC (1987): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid.
- MEC (1988): *Evaluación de la Integración Escolar. 1º Informe*. Madrid.
- MEC (1989a): *Evaluación de la Integración Escolar. 2º Informe*. Madrid.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base*. Madrid.
- MEC (1990a): *Evaluación del Programa de Integración. 3º Informe*. Madrid.
- MEC (1990b): *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid..
- MEC (1992): *Orientación y Tutoría en Primaria y Secundaria*. Madrid.
- Parrilla Latas, A. (1992): *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Universidad, Grupo Investigación Didáctica.
- Poplin, S. (1991a): La falacia reduccionista en las discapacidades para el aprendizaje: duplicación del pasado por reduccionismo del presente. *Siglo Cero*, 137, 18-28.
- Poplin, S. (1991b): Principios holísticos/constructivistas del proceso de la enseñanza/aprendizaje: implicaciones para el campo de las discapacidades para el aprendizaje. *Siglo Cero*, 137, 30-51.
- Puigdemívol, I. (1993): *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Grao.
- Real Decreto 819/93 de 28 de Mayo: *Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Primaria*.
- Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente (1978): *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: Fundación General Mediterránea.
- Rohrkemper, M.- Corno, L. (1988): Success and failure on classroom tasks: Adaptive Learning and Classroom Teaching. *The elementary School Journal*, 88 (3), 297- 311.
- Rosenholtz, (1989): *Teacher's Workplace: The Social Organisation of School*. Nueva York: Logman.

- Stainback, S - Stainback, W. (1991): *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.
- Stainback, W.; Stainback, S.; Moravec, J. (1991): Using Curriculum To Build Inclusive Classrooms. In Stainback, S - Stainback, W.: *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.
- Serrano González-Tejero J.M.-Calvo Llena, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo*. Murcia: Cajamurcia.
- Smith, F. (1986): *Insult to Intelligence*. New York: Arbor House.
- Thousand, J.S.- Villa, R.A. (1991): Accomodating for greater student variance. En M. Ainscow: *Effective School for All*. Londres: Fulton, 161-180.
- Udvari- Solner, A (1995): A Process for Adaptating Curriculum in Inclusive Classrooms. In *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 110-124.
Universidad de Murcia.
- Villa, R. A.-Thousand, J. S. (1995): *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.
- Villa, R.A.- Thousand, J.S. (1992): *Restructuring for Caring & Effective Education*. Baltimore: Paul Brookes.
- Wang, M. (1994): *Atención a la diversidad*. Madrid: Narcea.
- Wedell, K. (1980): Early Identification and Compensatory Interaction. En Kinghts, R. M. y Baker, D.J.(EDS.): *Treatement of hiperactive Learning Disordered Children*. Baltimore: University Park Press.
- York, J. et al (1991): Integrating support Personnel in the Inclusive Clasroom. In Stainback, S. & Stainback, W.: *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes, 101-116.