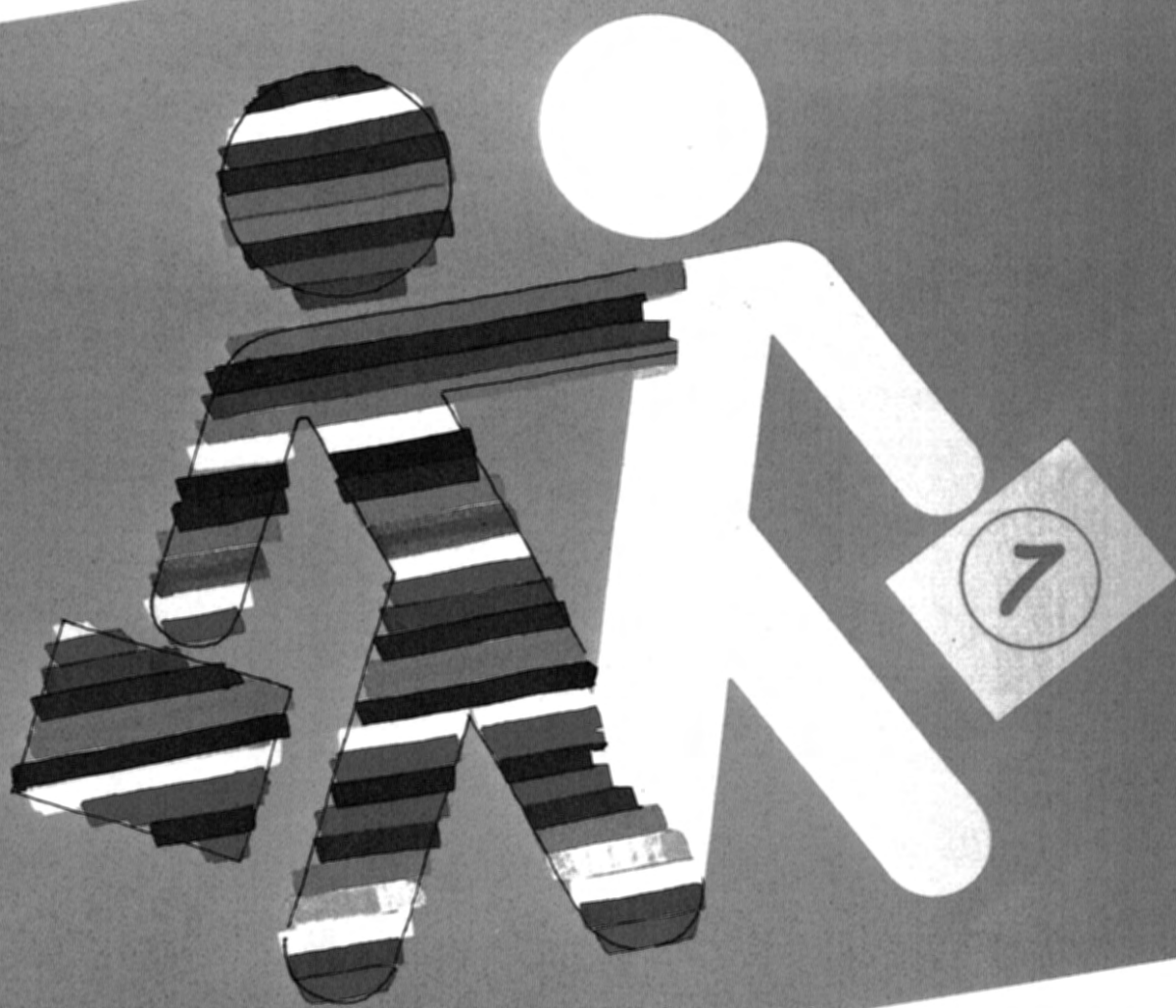


*Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial.*



*Las adaptaciones curriculares y
la Formación del Profesorado*

Ponencias del Seminario
sobre la Reforma del Sistema Educativo

Serie Documentos



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES Y LA FORMACION DEL PROFESORADO

**Ponencias del Seminario
sobre la Reforma del Sistema Educativo**

SERIE DOCUMENTOS - N.º 7

R. 63547



Madrid, diciembre 1988

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 Tel. 261 45 46
N.I.P.O.: 176-87-153-2
I.S.B.N.: 84-369-1506-2
Depósito Legal M-4111-1989
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Prólogo

«15.2. En la actualidad asistimos a un cambio profundo en la concepción de la educación de la Educación Especial. Se habla hoy de “alumnos con necesidades educativas especiales” y se hace especial hincapié en la convicción de que el sistema educativo ha de poner los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades de estos niños, cualesquiera que éstas sean. Desde esta perspectiva, todos los niños tienen sus propias necesidades educativas y únicamente variará su grado de especificidad. Esta concepción es la que sustenta un proyecto de educación individualizada, normalizadora e integradora, frente al concepto tradicional de Educación Especial como sistema paralelo al margen de la educación general.»

Pág. 137. *Proyecto para la Reforma*
M. E. C.

Los principios de normalización e integración de todos los alumnos en el sistema escolar ordinario están en el origen del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza y son al mismo tiempo una de las consecuencias más largamente esperadas por aquellos que creen sinceramente en la capacidad de los sistemas educativos para contribuir a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.

El Ministerio de Educación y Ciencia, en el ámbito de sus competencias, no ha esperado sin embargo a que este “proyecto” sea realidad, y, como todos sabemos, está impulsando la transformación de la Educación Especial (R. D. L. 334/85) con medidas diversas, que van desde la implantación de un programa de integración escolar, hasta la dotación de más y mejores recursos en los centros y en los servicios de apoyo para la mejor atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este contexto el “Debate sobre la Reforma”, y en concreto el Seminario sobre Integración Educativa (7 y 8 de abril de 1988), no fue solamente una ocasión para pensar en un futuro mejor, sino también una oportunidad para debatir acciones y problemas actuales en todos los ámbitos de la atención educativa de estos alumnos. Por ese motivo nos ha parecido importante rescatar, para la mayoría de los profesores y profesionales implicados en este área, algunas de las ponencias que allí se debatieron.

Para esta publicación hemos seleccionado aquellas ponencias que, desde nuestro punto de vista, están más cercanas a dos problemas de capital importancia para el tema que nos ocupa. En primer lugar, una centrada en la problemática de la *formación permanente* del profesorado y de los especialistas que trabajan

con estos alumnos. Sin un profesorado “profesionalizado” y competente, cualquier innovación educativa está llamada al fracaso, y en este contexto las estrategias y planes de formación, tanto inicial, pero sobre todo en servicio, deben ser estudiadas con detenimiento, ya que las estrategias de formación no son intercambiables y no se apoyan sobre las mismas concepciones, por ejemplo, con respecto al papel del profesor en relación al aprendizaje de sus alumnos, a cómo debe entenderse la innovación educativa o la relación entre investigadores educativos y “prácticos”.

En este sentido, el Proyecto para la Reforma aboga por un profesorado capaz de concretar progresivamente, y de acuerdo con las características de su entorno y las necesidades de sus alumnos, un diseño curricular que se le ofrecerá abierto y flexible. El segundo bloque de ponencias que hemos seleccionado tienen que ver precisamente con el proceso y la problemática de las *adaptaciones curriculares*, entendidas como la vía para adecuar el currículum ordinario programado para un grupo clase a las necesidades educativas de cada estudiante y en particular de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por último, hemos seleccionado la ponencia de Miguel Angel Verdugo y Salustiano Rodríguez sobre *atención a deficientes mentales más gravemente afectados*, porque se trata, sin duda, de un colectivo que no puede ser olvidado justo en el momento en el que se abren mayores esperanzas para mejorar la educación de todos los alumnos.

*Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial.*

**I. «Profesores y otros
profesionales para la
atención de los alumnos
con necesidades educativas
especiales. Reflexiones
sobre su formación
permanente.»**

GERARDO ECHEITA*
Coordinador del Departamento de For-
mación del Profesorado e Investigación
del C. N. R. E. E.

1. Introducción

La propuesta para el debate de la Reforma de la Enseñanza no Universitaria, en lo tocante a la conceptualización de la Educación Especial (Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, cap. 15), apuesta por un modelo de educación “individualizada, normalizadora e integradora, frente al concepto tradicional de Educación Especial como sistema paralelo al margen de la educación general”. Al hacerlo así, es indudable que la Administración educativa está planteando la necesidad de una transformación profunda de ese subsistema educativo, lo que inmediatamente hace plantear el problema de la formación inicial y del perfeccionamiento del profesorado que debe llevar adelante esa transformación, elemento central en todo proceso de reforma, como así se reconoce desde el principio al final de la propuesta.

No se le escapa a nadie la complejidad de las medidas —técnicas, administrativas, políticas— relacionadas tanto con la formación inicial como con el perfeccionamiento del profesorado y de los servicios de apoyo educativos, y en este sentido es imposible abarcar en un espacio reducido toda la envergadura del problema. La propuesta de reflexión que nosotros queremos aportar, sin duda dejará fuera muchos aspectos, pero aspira a servir para ordenar algunas de las cuestiones que es necesario tratar.

La tesis que vamos a defender en este trabajo plantea que no es posible diseñar programas de formación permanente, ni desde el punto de vista de su estructura ni desde el punto de vista de los contenidos que han de tratarse, sin un marco de referencia claro, que permita guiar el proceso continuo de toma de decisiones que ha de realizarse por los implicados en tales planes de perfeccionamiento. Desde nuestro punto de vista, el concepto de *alumnos con necesidades educativas especiales* aporta en lo fundamental ese marco de referencia y en él nos basaremos para defender los que se consideramos elementos claves tanto de la estructura como de los contenidos de los programas de formación de profesores y profesionales al servicio de la educación de estos alumnos.

Ahora bien, el problema de la formación permanente no es sólo una cuestión de estructura de programas y de contenidos, sino también, y en buena medida, de procedimientos (de cómo se conceptualizan los procesos de enseñanza/aprendizaje) y de qué instituciones deben participar en estas tareas. La segunda parte

* Este trabajo ha sido preparado con la colaboración del Departamento de Formación del Profesorado e Investigación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

de este trabajo la centraremos en estas cuestiones, mientras que la primera la dedicaremos a revisar el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales y el marco de referencia que ofrece, así como las implicaciones que todo ello tiene para el perfeccionamiento de los profesores y profesionales de los servicios de apoyo a la educación.

2. Alumnos con necesidades Educativas Especiales

Concepto

Actualmente, los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus necesidades educativas, lo cual no posibilita tomar decisiones claras con respecto a la provisión educativa que esos niños requieren. Hablar de alumnos con necesidades educativas especiales conduce, en primer lugar, a una abolición de la clasificación de los alumnos según sus deficiencias (como ha ocurrido en Gran Bretaña, Warnock, 1987) y a partir como base para la toma de decisiones de una descripción detallada de la necesidad especial en cuestión. Para ello es más conveniente plantear la cuestión en términos de “dificultades de aprendizaje”, utilizando este término en un sentido mucho más amplio del que entre nosotros estamos acostumbrados a darle, cuando hablamos de dificultades de aprendizaje para referirnos solamente a los niños que no terminan de leer bien o que tienen dificultades con el cálculo, etc.

Decimos que un alumno tiene necesidades educativas especiales si se le aprecian *dificultades de aprendizaje*, que hacen necesario disponer de *recursos educativos especiales* para atender a tales dificultades. Se introducen, por tanto, dos nuevos conceptos que están, no obstante, muy relacionados entre sí:

- a) **Dificultades de aprendizaje.** ¿Qué significa que un alumno tiene necesidades educativas especiales? Quiere decir que tiene una *dificultad para aprender, mayor que la mayoría de los niños de su edad, o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente.*

En este sentido, es muy importante hacer la distinción que recoge Brennan (1987) entre *diferencias individuales en el aprendizaje*, que son aquellas diferencias entre alumnos que pueden ser resueltas con los medios ordinarios de que dispone el profesor a nivel de currículum, y *necesidades educativas especiales*, que son aquellas dificultades de aprendizaje que no pueden ser resueltas sin una ayuda extra, bien sea educativa, psicológica, médica, etc. De no hacerlo, estableceríamos una categoría tan amplia, que ya no serviría para recordar a la Administración educativa que se necesitan ayudas especiales para algunos alumnos.

- b) **Recursos educativos especiales.** ¿Qué quiere decir “recursos educativos especiales”? Aquellos recursos educativos que son ADICIONALES o DIFERENTES a los que la escuela (y las Administraciones educativas en general) tienen *aquí y ahora* disponibles.

Probablemente algunos estarán pensando aquello de que “para este viaje no necesitábamos alforjas”, o, dicho de otra forma, que estamos frente a un concep-

to completamente “circular” que no resuelve los problemas que se plantean en la escuela con estos niños, y que no llega más allá de ser un “bonito cambio de etiquetas”.

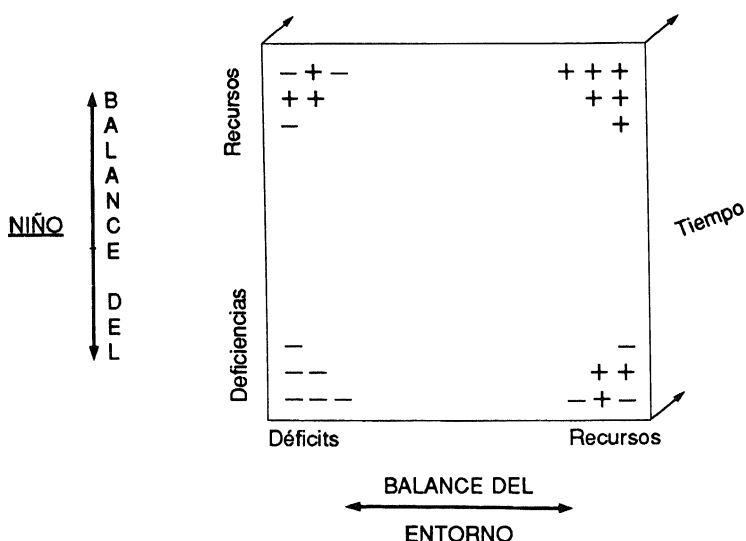
Sin embargo, y como veremos poco a poco, debajo de esa primera impresión hay importantes *cambios conceptuales*, que deberían tener repercusión en aspectos muy relevantes de la educación en general y de la educación especial en particular, cambios que deberían afectar tanto al trabajo de los profesores, particularmente y en conjunto, como al de los servicios de apoyo a la escuela.

Alguien puede estar pensando lo siguiente: “Que los alumnos *deficientes* tienen dificultades para aprender, lo sabemos desde siempre. ¿Qué hay de nuevo en esa definición?” En primer lugar, cuando hablamos de alumnos “deficientes” lo que estamos diciendo es que *la causa de esas dificultades está solamente dentro del niño*; él “es” deficiente, y por eso tiene problemas para aprender como sus compañeros “normales”. De ahí que la respuesta que se ha dado a sus necesidades haya sido frecuentemente más médica que educativa. En segundo lugar, al colocar las dificultades “dentro” del sujeto, el sistema educativo se siente menos comprometido y responsabilizado con las dificultades de esos alumnos. Y en tercer lugar, sin duda genera un nivel de expectativa muy bajo en el profesor, con respecto a las posibilidades educativas de esos alumnos.

Por el contrario, ateniéndonos a la nueva conceptualización de alumnos con necesidades educativas especiales, *lo primero que estamos diciendo es que las causas de esas dificultades de aprendizaje tienen un origen INTERACTIVO* (Wedell, 1981). Hablar de un origen “interactivo” de las necesidades educativas especiales de un niño quiere decir que éstas son “relativas”, esto es, que dependen tanto de las deficiencias propias (“dentro”) del niño como de las deficiencias del entorno (“fuera”) en el que el niño se desenvuelve. Visto desde otro punto de vista quiere decir también que los *recursos educativos especiales* que requieren estos alumnos dependen tanto del grado de las necesidades del niño, como del nivel de recursos generalmente disponible para satisfacer esas necesidades.

La aparente “circularidad” del concepto de alumnos con necesidades educativas especiales, deja paso a un complejo modelo sobre las causas de las dificultades de esos alumnos, que Wedell (1980) representa de la siguiente forma (Figura I).

FIGURA I



Tal y como él señala (Wedell, 1980, 1981), la figura representa la interacción entre las influencias causales que determinan el nivel de rendimiento de un niño en cualquier tarea. El lado de la izquierda del cuadrado se refiere a los recursos y deficiencias “dentro” del niño, tales como su habilidad, motivación, etc. La dimensión vertical del cuadrado indica el balance resultante como consecuencia de la interacción compensatoria entre recursos —deficiencias dentro del niño. Este balance puede ser positivo o negativo, en función de cómo el niño compense, por ejemplo, una capacidad limitada con un alto grado de motivación por la tarea. Cuanto más positivo es este balance, tanto más contribuirán al rendimiento final los factores “inherentes” al niño.

La dimensión horizontal del cuadrado representa los recursos y las deficiencias del entorno, tales como buenos métodos de enseñanza o un entorno “deprivado”. Cuanto más positivo es el balance entre los recursos del entorno, en más contribuyen los factores ambientales al rendimiento, a través de una interacción compensatoria.

Los signos más y menos en el cuadrado representan distintos niveles de interacción entre las influencias del niño y el ambiente. Es evidente que en las áreas del cuadrado donde las influencias positivas o negativas coinciden, la causación de altos o bajos rendimientos en el niño es bastante simple. Por ejemplo, un niño deficiente que crece en un entorno sin recursos es casi seguro que no alcanzará progresos significativos. Por otra parte, aquellas áreas del cuadrado donde haya tanto signos positivos como negativos representan la situación donde hay una interacción compensatoria entre las influencias del niño y del entorno. Esto representa las situaciones causales más complejas, características, por otra parte, de la educación especial, en la cual los efectos positivos de unas buenas estrategias de enseñanza pueden llegar a compensar el efecto del balance de las deficiencias del niño.

Las diagonales dibujadas en las esquinas del cuadrado indican la dimensión temporal y muestran que en los sucesivos estadios del desarrollo infantil pueden aparecer otros niveles de interacción compensatoria.

Por encima de su complejidad o sencillez, lo importante de este modelo, de esta forma de entender la educación especial, es que, desde nuestro punto de vista, nos ayuda a dirigir la toma de decisiones tanto en aspectos relevantes de la educación de estos alumnos (y en consecuencia nos permite decidir qué aspectos deben considerarse prioritarios en los planes de formación), como en el diseño de los propios programas de perfeccionamiento. Revisemos algunas de ellas brevemente.

De la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales al proyecto de centro

Hablar de alumnos con dificultades de aprendizaje remite a muchas cuestiones dentro del sistema escolar. Una de las más importantes es la relativa a la detección y evaluación de esas dificultades de aprendizaje. En el momento que dejemos de hablar de “deficiencias” y nos preocupemos menos por averiguar si el alumno en cuestión traspasa el umbral de la “normalidad”, se trataría más bien de buscar una evaluación que nos sirviera entre otras cosas, como señalan Guillespie-Silver et al. (1980), para determinar:

- a) Si las características de un determinado alumno le hacen tributario de actuaciones educativas diferenciadas.
- b) Aquello que realmente tiene establecido y aquello que está poco o nada establecido.

- c) El estilo de aprendizaje del alumno.
- d) El nivel de competencia (rendimiento) en cada una de las áreas.
- e) El progreso que experimenta hacia el logro de los objetivos que en cada caso se propongan.
- f) La eficacia del plan seguido.

Se trataría de buscar, por lo tanto, una *evaluación basada en el currículum*, esto es, una evaluación que, como venimos diciendo, no sólo presta atención a las características o dificultades del niño, sino también a las posibilidades y deficiencias del entorno. Una evaluación que fuera de alguna forma “interactiva”, es decir que tomara en consideración ambos polos del problema de la educación de estos niños; que sirviera para determinar, por un lado, lo que tiene bien aprendido y las dificultades con las que se encuentra el alumno para alcanzar los objetivos educativos concretos que el profesor quiere conseguir, y por el otro lado, que sirviera para “iluminar” las medidas pedagógicas a tomar por ese mismo profesor. Una evaluación que permitiera determinar, como señala Ruiz (1986):

- a) Tipo y grado de especificidad de las adecuaciones curriculares que va a ser necesario establecer en relación a un alumno determinado, como, por ejemplo, selección y priorización de los contenidos y objetivos, temporalización de los objetivos y contenidos, estrategias acordes con el perfil de los alumnos, etc.
- b) Medios de acceso al currículum que será necesario facilitar al alumno, como, por ejemplo, los medios personales, los materiales, las adecuaciones de espacios...
- c) Tipo y grado de modificaciones que han de establecerse en la estructura social y en el clima emocional en el cual se desarrolla la educación de estos alumnos.

Este cambio, que supone, como ha señalado acertadamente Giné (1987), el abandono de un modelo médico de evaluación, con su énfasis en el “diagnóstico” y en la clasificación, por un modelo funcional, implica igualmente una concepción funcional del desarrollo, que entiende el problema de las “deficiencias” como una cuestión de *retraso en el desarrollo* (no se debe confundir este término con el tipo de diagnóstico que habla de “retraso madurativo”).

“Al hablar de retraso en el desarrollo hacemos hincapié en su naturaleza funcional y en la múltiple determinación del problema, evitando esquematizar su interpretación en términos simples de causa-efecto, como así sucede con demasiada frecuencia. Nos parece importante señalar que el término retraso en el desarrollo debe considerarse únicamente como un concepto descriptivo, no explicativo, que encierra un alto grado de relatividad; en efecto, el desarrollo puede ser estimulado, acelerado o compensado mediante el diseño de condiciones favorables ajustadas a las condiciones particulares de un niño determinado, tanto a nivel personal como del ambiente que le rodea (familia, escuela...).”

(Giné, 1987, pág. 84.)

Este cambio en la forma de entender la evaluación afectaría indudablemente al trabajo que los equipos psicopedagógicos realizan en esta faceta de su intervención. Al hilo de esta concepción, su trabajo debería estar mucho menos volcado en la tarea de “diagnóstico y categorización” de los alumnos y mucho más implicado en el seguimiento de las dificultades de aprendizaje de los alumnos y en las ayudas al profesor para solventarlas.

El concepto de dificultades de aprendizaje es, por lo tanto, relativo y depende igualmente de los objetivos educativos que se planteen. Cuanto más énfasis se ponga en los objetivos cognitivo-rationales frente a los emocionales, aplicados, manipulativos, artísticos, etc., cuanto menor capacidad de adaptación, flexibilidad y oferta global se dé en una escuela, mayores posibilidades existirán de que más alumnos se sientan desvinculados de los procesos de aprendizaje y más dificultades manifiesten (Marchesi y Martín, en prensa). En este sentido además, no se trata de exigir el mismo rendimiento académico a todos los alumnos, sino de que, con la atención personalizada, cada alumno alcance su nivel óptimo de desarrollo (Ruiz y Giné, 1986).

En resumen, vemos cómo el cambio conceptual que supone hablar de alumnos con necesidades educativas especiales o bien de alumnos con dificultades de aprendizaje, frente a los conceptos de “deficiencia” o “handicap”, sitúa el énfasis en la necesidad de llevar a cabo un análisis INTERACTIVO que obliga a tener presentes tanto al alumno como a la escuela en particular y al sistema educativo en general, haciendo necesario que se cuestionen las prácticas pedagógicas y evaluadoras, los objetivos educativos, y en último término el currículum escolar, como elemento aglutinador de todos estos elementos. Así como lo entienden, por ejemplo, Ruiz y Giné (1986)

“El sistema curricular aparece como elemento central para el diseño de la respuesta a las diferentes necesidades educativas de todos los alumnos, en la medida en que integra el conjunto de elementos que informan, en el ámbito escolar, sobre qué, cómo y cuándo enseñar a los alumnos en función de los fines generales de la educación.”

(Ruiz y Giné, 1986, pág. 32.)

Si profesores y servicios de apoyo quieren trabajar conjuntamente en pos de que los alumnos con necesidades educativas especiales realicen el camino hacia los objetivos educativos en el marco más normalizador posible, es absolutamente imprescindible que lleven a cabo una revisión exhaustiva del *currículum escolar* en el que hasta ahora se han estado moviendo. Es absolutamente imprescindible que revisen los *objetivos, contenidos y actividades educativas* que persiguen y a los que todos los alumnos tienen derecho; es imprescindible que revisen su *concepción del aprendizaje escolar* para intervenir mejor en él y favorecerlo en todos los alumnos; es imprescindible que revisen el *tipo de evaluación que realizan de sus alumnos* de forma que ésta les ayude a programar mejor la propia tarea de enseñanza/aprendizaje de aquellos alumnos que requieren ayudas especiales; es imprescindible revisar la *organización escolar*, tanto de centro como de aula, para facilitar la respuesta educativa a las necesidades específicas de un grupo de alumnos; es imprescindible revisar el tipo de *participación y relación que se tiene con la comunidad*, en especial con los padres; es imprescindible..., como ha señalado Giné (1987), revisar el proyecto educativo del centro en la medida que éste regula y ordena todos los aspectos importantes de la institución escolar.

Desde nuestro punto de vista, éstos son los núcleos conceptuales más significativos que deberían incluirse en los programas de perfeccionamiento, lógicamente revisados a la luz de las dificultades específicas de los distintos grupos de alumnos.

Por último, merece la pena señalar, aunque sea brevemente, que este marco de referencia que venimos comentando, también lleva implícito un nuevo marco de relaciones entre profesores y profesionales de los servicios de apoyo, aspecto que también debe contemplarse en las actividades de perfeccionamiento. Al tener en mente este modelo “interactivo”, el psicopedagogo, el trabajador social,



se aleja de un modelo médico de intervención que, entre otras consecuencias, desresponsabiliza al profesor (“los problemas de estos alumnos difíciles no son míos; resúelvelos tú que eres el experto”). Desde esta nueva perspectiva, unos y otros, trabajando conjuntamente, sin sustituirse el uno al otro en sus funciones respectivas, colaboran en la tarea de investigar sobre una acción educativa que se desarrolla en un contexto ecológico único y complejo (Sancho, 1988). En este sentido, además, profesores y profesionales encuentran que el camino del desarrollo profesional no siempre proviene de “afuera”, en forma de cursos y cursillos, sino que es algo que puede surgir desde el análisis conjunto de la propia práctica.

Hasta aquí hemos revisado el concepto de alumnos con necesidades especiales, y al hacerlo se han definido formas distintas de abordar la problemática educativa de estos alumnos, estrategias y elementos que deberían constituir los núcleos conceptuales que deberían estar presentes en los programas de perfeccionamiento de profesores y profesionales de los servicios de apoyo.

Con demasiada frecuencia, sin embargo, los planes de perfeccionamiento, independientemente de los contenidos sobre los que se trabaja, están descansando sobre una premisa que cada vez resulta más falsa. Durante tiempo se ha estado asumiendo implícitamente que perfeccionando a los profesores de forma individual es posible cambiar las escuelas donde esos profesores trabajan. En los últimos años, y como consecuencia entre otros motivos de la generalización de la evaluación de los programas educativos, se están desarrollando planes de perfeccionamiento que pretenden incidir no sólo en las necesidades de formación de los profesores a modo individual, sino también en las propias escuelas en su conjunto, como instituciones a las que se les reconoce la capacidad de identificar y de enfrentarse con sus propias necesidades de formación (Henderson y Perry, 1981).

Tal y como venimos defendiendo, por lo tanto, el carácter “interactivo” del propio concepto de alumnos con necesidades especiales casa y apunta hacia una estructura de los programas de perfeccionamiento que debería asegurar que la formación llegue a toda la escuela, porque es responsabilidad de toda la escuela, no la de profesor a profesor individualmente, dar respuesta a las necesidades educativas, especiales o no, de sus alumnos.

**Objetivos y estrategias
de un plan de
perfeccionamiento
“focalizado”**

La mayoría de los planes de perfeccionamiento han asumido acríticamente que incidiendo sobre la formación individual de los profesores se terminará promoviendo el cambio y la mejora en los centros a los que pertenecen tales profesores. Sin embargo, allí donde se ha evaluado el impacto de estos planes de perfeccionamiento “tradicionales” (Bolan, 1982), se ha podido comprobar que el efecto sobre los centros escolares es más bien escaso.

Henderson y Perry (1981) señalan como razones principales para explicar el débil impacto de los cursos tradicionales las dos siguientes. En primer lugar, porque ha habido una clara inadecuación entre las necesidades profesionales de los profesores y la mayoría de los contenidos de los cursos. En segundo lugar, y aun en los casos en los que esa inadecuación no se producía, los participantes se han visto frecuentemente incapaces para usar los conocimientos y destrezas aprendidos en los cursos cuando han vuelto a sus centros, ya que éstos, en tanto que individuos, apenas tienen influencia sobre la escuela en su conjunto.

Para compensar el débil impacto de este modelo tradicional, en los últimos años se viene desarrollando un modelo distinto que entre nosotros podríamos

llamar *programas de perfeccionamientos focalizados en la escuela* (“school-based focussed INSET”) (Alexander, 1980; Henderson y Perry, 1981; Cowne y Norwich, 1987). Los elementos más definitorios de este nuevo esquema son dos: en primer lugar, la idea de *asociación* entre los formadores y los profesores, y en segundo lugar, la idea de que los cursos de perfeccionamiento son planificados para servir a las *necesidades de formación identificadas por la propia escuela*.

Las características más significativas de los cursos que se desarrollan en el marco de estos programas son las siguientes:

- 1.ª Los centros deben preparar un “proyecto” en el que se recoge la problemática, el “foco” que el centro considera como punto de partida para introducir un cambio necesario para una mejor respuesta educativa a sus alumnos, aspecto que debe ser consensuado y aceptado mayoritariamente por el claustro. Esto asegura en parte, que el centro analice su propio funcionamiento en aspectos que considera fundamentales y para cuyo desarrollo necesita una determinada formación...
- 2.ª La selección de la persona asistente al curso se hace no a modo individual, “a quien más le interese”, sino en función de las propias necesidades del centro y de la valía y capacidad de la persona seleccionada para desarrollar posteriormente un trabajo que implicará a sus compañeros.
- 3.ª Previo, durante y después de la realización del curso, se fomenta la participación activa de todas las instituciones y personas que puedan estar implicadas en un mejor desarrollo del mismo. Los tutores del curso, los directores de los centros escolares los profesores seleccionados, las autoridades educativas locales, y los inspectores son convocados frecuentemente a emitir su opinión sobre la optimización de las acciones a emprender. La lógica del modelo asume que el desarrollo de procesos de cambio en los centros escolares no puede limitarse al trabajo del profesor que asiste al curso, sino que precisa de la colaboración y ayuda de todos los agentes de cambio posibles.

La evaluación que se está haciendo de este tipo de cursos, y en concreto en el campo de la educación especial (Cowne y Norwich, 1987; Sebba y Robson, 1987; Robson, Sebba, Mittler y Davis, 1987) está poniendo de manifiesto que los mismos no están exentos de problemas y dificultades. Ni los proyectos son siempre “realistas”, ni las personas seleccionadas son siempre las más apropiadas, ni los profesores que asisten a estos cursos encuentran siempre de vuelta a sus centros la ayuda prometida. Sin embargo, estas dificultades no están empañando la valoración muy positiva que la mayoría de los implicados en este tipo de cursos están haciendo de los mismos (desde los participantes hasta los tutores de los cursos), y, lo que es más importante, la mayoría creen que se está más cerca de que los esfuerzos invertidos en el perfeccionamiento reviertan de modo efectivo en un cambio positivo en los centros escolares.

En la primera parte de este trabajo hemos revisado el “marco de referencia” que proporciona el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales, entresacando los núcleos conceptuales más significativos en tanto que contenidos de posibles programas de formación para profesores y profesionales de los servicios de apoyo. También hemos puesto en consideración cuál debería ser la estructura de esos programas de perfeccionamiento, decantándonos por un modelo “focalizado”. Hasta el momento, sin embargo, no hemos comentado nada con respecto a los procedimientos a seguir en tales cursos con respecto a nuestra concepción de los procesos de enseñanza/aprendizaje, así como sobre la función y el papel que las distintas instituciones de formación del profesorado, podrían y deberían desempeñar. A continuación quisiéramos comentar brevemente estos puntos.

3. El modelo reflexivo de formación del profesorado

Como ha señalado Pérez Gómez (1987), la formación del profesorado no puede considerarse un ámbito autónomo de conocimiento y decisión. Tal y como él señala, las orientaciones adoptadas a lo largo de su historia se encuentran profundamente determinadas por los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época. A partir de la particular definición de estos conceptos se desarrollan imágenes y metáforas que pretenden definir la función del docente como profesional en la escuela y en el aula.

A cada una de estas imágenes o metáforas, continúa comentando, subyace una concepción de la escuela y de la enseñanza, una teoría del conocimiento, de cómo se transmite y aprende, una forma de entender las relaciones entre investigación y acción, entre teoría y práctica. Evidentemente estas “metáforas” condicionan a su vez las concepciones sobre cómo debe formarse a los profesores, qué estrategias han de seguirse y quién debe ocuparse de esa tarea.

No es sensato adentrarse en el tremendo compromiso de la formación y el perfeccionamiento de profesores y profesionales educativos sin una revisión crítica de esas metáforas, de los distintos modelos y teorías implícitas que pueden subyacer tras nuestras acciones formativas. Es evidente que ni nosotros somos especialistas ni es éste el espacio apropiado para, realizar este análisis con la profundidad que se merece. Por nuestra parte se trata tan sólo de posicionarnos con respecto al modelo que consideramos debería seguirse en los programas de formación que a nosotros nos atañen. El lector interesado en esta temática puede consultar los trabajos de Schon, 1983, 1987; Zeichner, 1986, 1987; Pérez Gómez, 1983, 1987.

En este trabajo nosotros vamos a seguir fundamentalmente el análisis que de esta problemática ha realizado Pérez Gómez (1987). En estos momentos son dos las metáforas en relación con la actividad del docente: la que considera al profesor como técnico especialista que aplica con rigor las reglas que se derivan del conocimiento científico y aquella otra que concibe al profesor como un práctico autónomo, un artista que reflexiona, toma decisiones y crea durante su propia intervención.

La metáfora del profesor como técnico tiene su fundamento en lo que Schon (1983), denomina “racionalidad técnica”. Según este modelo,

“... la actividad del profesional es más bien una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Para ser eficaces, los profesionales en

ciencias sociales... deben enfrentarse a los problemas concretos que encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimiento científicos derivados de la investigación.”

(Pérez Gómez, 1987, pág. 86).

Entre otras consideraciones, en el modelo de *racionalidad técnica* se produce inevitablemente la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica. Los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que se derivan las técnicas para el diagnóstico y resolución de problemas en la práctica, y desde la práctica se plantean a los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación.

Es importante señalar que éste es el modelo actualmente imperante en la mayoría de los docentes; es en el que hemos sido socializados y es el que con más frecuencia se tiende a reproducir en los programas de formación y perfeccionamiento de los enseñantes y profesionales educativos. Y, sin embargo, el modelo de la *racionalidad técnica* “hace agua” por muchos puntos. Ni existe acuerdo sobre cuál de las posibles aproximaciones teóricas puede constituirse como “base científica” para dirigir el proceso, ni los fenómenos y procesos que afronta el enseñante son tan objetivables como pueden ser los de un ingeniero.

Los problemas de profesores y profesionales de la educación cada vez se alejan más de la consideración de simples problemas “instrumentales” que se resuelven con la acertada elección de medios y procedimientos y con la competencia y rigurosa aplicación de los mismos. Por el contrario, las situaciones educativas cada vez más caen en las categorías de procesos singulares, complejos, inciertos, inestables y sujetos a conflicto de valores (Schon, 1983).

No se trata de rechazar a priori la utilización de la *racionalidad técnica* en cualquier situación de la práctica educativa. Es fácil identificar múltiples tareas concretas a las que pueden y deben aplicarse las teorías y las técnicas derivadas de la investigación básica y aplicada como mejor forma de intervención eficaz. Lo que se niega es la posibilidad de considerar la actividad profesional del profesor como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica.

Es necesario, por lo tanto, buscar una nueva metáfora del profesor que sea capaz de explicar su actuación ante las situaciones inciertas y singulares que caracterizan mayoritariamente su trabajo. Esa nueva metáfora está siendo planteada desde muchos frentes distintos, con sus matices respectivos, pero todos parecen coincidir en

“... el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategia, e inventan procedimientos, tareas y recursos.”

(Pérez Gómez, 1987, pág. 95.)

Es la metáfora de los profesores como “practicadores reflexivos”. Para analizar, comprender y mejorar estas habilidades de los profesores es necesario analizar lo que Schon (1983, 1987) denomina *pensamiento práctico* del profesor, un concepto complejo que incluye a su vez tres diferentes conceptos:

- *Conocimiento en la acción*
- *Reflexión en la acción y*
- *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.*

A través de un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción realizada, el profesor puede llegar a analizar el conocimiento práctico, las “teorías en la acción” (esquemas, representaciones, hipótesis, procedimientos...), que activa cuando se enfrenta a los problemas del aula. Al hacerlo se convierte en un investigador en el aula, se aleja de la “racionalidad técnica” y sienta las bases para su autodesarrollo profesional (Barrow, 1984).

Nosotros creemos que es desde este modelo de racionalidad práctica, que define el papel del profesor como un profesional reflexivo, desde el cual se deberían abordar los programas de perfeccionamiento.

El modelo reflexivo de formación del profesorado asume como objetivo fundamental de los programas formativos, el que el profesor llegue a ser capaz de integrar el conocimiento académico en su conocimiento práctico, experimentando, corrigiendo e inventando su *pensamiento práctico*, en un “diálogo constructivo” que establece con la misma realidad y en interacción con los tutores responsables de su formación.

Dentro de un modelo reflexivo de formación del profesorado se deben aprender, no sólo las técnicas y los métodos de investigación consagrados, sino también se debe aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas formulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas.

Dentro de un modelo reflexivo de formación del profesorado, “la práctica” adquiere el papel central. Se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el *pensamiento práctico* del profesor en todas sus dimensiones. Se trata de

“... partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, para explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción, y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el profesor en las situaciones divergentes de la enseñanza interactiva.”

(Pérez Gómez, 1987, pág. 110.)

Es indudable que en nuestro país aún estamos muy lejos de un modelo de estas características. Sin embargo, la tesis de partida de esta ponencia era que sin “marcos de referencia” apropiados es imposible guiar los complejos procesos de toma de decisiones que es necesario realizar cuando se pone en marcha un plan de reforma que afecta a los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado. Se trata en definitiva de saber dónde estamos y adónde queremos ir. Nuestra intención ha sido analizar los marcos de referencia que desde nuestro punto de vista deben guiar ese proceso en lo referente tanto a los contenidos como a la estructura y los procedimientos formativos que deben ofrecerse a los profesores y profesionales que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales.

Durante nuestra exposición en ningún momento hemos hecho referencia al papel que las distintas instituciones formativas puede desempeñar en esta tarea

y en el campo concreto de la Educación Especial (Facultades, Escuelas de Formación del Profesorado, CEPs, CNREE, MRPs). Desde nuestro punto de vista, las tesis que hemos mantenido no presuponen en ningún momento que los programas de perfeccionamiento hacia los que hemos apuntado se tengan que desarrollar exclusivamente en un lugar o en otro. Lo que sí es cierto es que una empresa de la envergadura de un proyecto de reforma, en el que la clave es la formación y el perfeccionamiento del profesorado, requiere la participación y la cooperación de todos, algo que hasta la fecha y por motivos que son difíciles de abordar ahora, es más la excepción que la regla.

Sólo si somos capaces de superar nuestros “particularismos” y de iniciar un proceso de acercamiento y colaboración estaremos cumpliendo la función que a unos y a otros se nos ha encomendado, con distinta letra, pero con igual fin: hacer que los centros escolares respondan cada vez mejor a las necesidades educativas de todos los alumnos.

4. Referencias

- ALEXANDER, R. J. (1980): "Toward a conceptual framework for school-focused INSET". *British Journal of In-Service Education*, 3, 137-143.
- BARROW, R. (1984): *Giving Teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory*. Nueva Jersey: Barnes and Noble books.
- BOLAN, R. (1982): "INSET for professional development and school improvement". *British Journal of In-Service Education* ,2-3, 175-189.
- BRENNAN, W. K. (1987): *Changing special education now*. Philadelphia: Open University Press.
- COWNE, E. y NORWICH, B. (1987): *Lessons in partnership*. Londres: Institute of Education, University of London.
- GINE, C. (1987): "El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa". *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 83-94.
- GILLESPIE-SILVER, et al. (1980) *The individualized Educational Plan. Considerations for Preschool Children*. Massachusetts. Department of Education.
- HENDERSON, E. S., y PERRY, G. W. (1981): *Change and Development in Schools*. Londres: McGraw Hill.
- MARCHESI, A. y MARTIN, E. (en prensa): "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales".
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: M. E. C.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Paradigmas en la investigación didáctica". En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PEREZ GOMEZ, A. (1987): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". *Ponencias del II Congreso Mundial Vasco. Area 2 de Educación*, 84-117.
- ROBSON, C.; SEBBA, J.; MITLER, P., y DAVIS, G. (1987): *In-Service Training and Special Educational Need; Running Short School-focused Courses*. Manchester: Manchester University Press.

-
- RUIZ, R. (1986): "El tractament de les necessitats educatives especials en l'àmbit curricular": En César Coll: *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* pp. 83 y ss. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- RUIZ, R., y GINE, C. (1986): "Las necesidades Educativas Especiales". *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 32-34.
- SANCHO, J. M^a. (1988): "La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica y la investigación educativa". En Varios: *La investigación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: C. N. R. E. E. Serie Experiencias.
- SEBBA, J., y ROBSON, C. (1987): "The development of short, school-focused. *Inset* courses in special education needs". *Research Papers in Education* 1, 3-30.
- SCHON, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books.
- SCHON, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- WARNOCK, M. (1987): "Encuentro sobre necesidades de educación especial". *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 45-74.
- WEDELL, K. (1980): "Early Identification and compensatory Interaction". En R. M. Knights y D. J. Bakker (eds.): *Treatment of hyperactive and learning disordered children*. Baltimore: University Park Press.
- WEDELL, K. (1981): "Concepts of special educational need", *Educational Today*, 31, 3-9.
- ZEICHNER, K. (1986): "The practicum as an occasion for learning to teach" *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 14, 2, 11-27.

II. «Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria.»

ELENA MARTIN
Consejera Técnica de la Dirección
General de Renovación Pedagógica

1. El concepto de necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares

El tema de las adaptaciones curriculares tiene que enmarcarse, en nuestra opinión, dentro del cambio que se ha producido en la concepción de lo que denominamos Educación Especial. Nos referimos al hecho de que en este momento hablemos de “sujetos con necesidades educativas especiales” en vez de “deficientes” o “minusválidos”. Este cambio, que podría parecer una mera modificación terminológica, supone realmente un giro muy importante en la mentalidad de las personas que lo asumen.

Cuando hablamos de sujetos minusválidos o deficientes estamos centrando la atención en el déficit del niño, realizando una valoración fundamentalmente de tipo clínico y considerando que *el problema lo tiene el niño*. Sin embargo, cuando hablamos de sujetos con necesidades educativas especiales estamos haciendo hincapié en la idea de que el sistema educativo debe poner los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades de estos niños, sean éstas las que sean. No nos limitamos, por lo tanto, a considerar el origen del problema en el niño, sino que lo analizamos en un contexto más amplio de *interacción del niño con la institución escolar*, lo que permite esperar cambios mucho más positivos en los alumnos, siempre que aseguremos la provisión de medios necesarios para dar respuesta a las necesidades.

El hablar de sujetos con necesidades educativas especiales nos lleva, por otra parte, a la consideración de que *todos* los sujetos tienen sus propias necesidades educativas. De esta manera, los alumnos se encontrarían dentro de un continuo en el que irían apareciendo grados de especificidad cada vez mayores en las necesidades. Esta concepción es la que sustenta un proyecto de educación normalizadora individualizada e integradora.

Según lo anteriormente expuesto, el currículum de los sujetos con necesidades educativas especiales no puede ser otro que el currículum ordinario de la enseñanza obligatoria, realizando en él las adaptaciones necesarias para dar cuenta de aquellas exigencias distintas que tienen algunos sujetos. En este contexto es en el que se plantea el concepto de adaptaciones curriculares, entendiendo por adaptación curricular la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades de cada alumno.

No tendría, por lo tanto, sentido hablar de currículum de educación especial y de currículum ordinario como si se tratara de dos realidades educativas diferentes. De nuevo es necesario volver a la idea del continuo. Deberíamos ir modificando el currículum ordinario progresivamente en función del peso de las necesidades especiales de nuestros alumnos. En algunos casos, los cambios

necesarios serían tan notables que podría resultar difícil reconocer en el programa de estos alumnos la conexión con el currículum ordinario. Sin embargo, es importante que el punto de partida sea este currículum ordinario, ya que ello asegurará el esfuerzo por mantener, dentro de lo posible, un proceso educativo normalizado.

En el currículum ordinario se plasman las intenciones educativas de un determinado sistema de enseñanza, y esas intenciones tienen que ser igualmente válidas para todos los alumnos desde el momento en que consideramos que todos los niños son educables. Por lo tanto, la mejor manera de que estos niños alcancen las metas marcadas en las intenciones educativas es ofrecerles aquellas experiencias que se consideran las más adecuadas para lograrlo y que están reflejadas en el currículum ordinario. Por otra parte, si consideramos el currículum como el eje vertebrador de la acción educativa de un centro, la integración de un niño será mayor cuanto mayor sea su participación en estas actividades curriculares.

Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, la escuela debe dar respuesta a las necesidades especiales de sus alumnos. El objetivo es, pues, mantener un equilibrio entre la mayor participación posible en el currículum ordinario, pero atendiendo siempre a especificidad del alumno. En este difícil terreno se sitúa el campo de las adaptaciones curriculares.

Dentro siempre de la idea de continuo a la que nos hemos referido más arriba, el currículum ordinario puede irse modificando progresivamente hasta dar lugar a lo que conocemos por un programa de desarrollo individual que sería el extremo opuesto del continuo. Existen muchos intentos de clasificación de los distintos grados de modificación del currículum, y nosotros vamos a referirnos al propuesto por Hodgson y colaboradores (1987), pero sin olvidar que, como todo corte en un continuo, no podría por menos de ser artificial y que podría establecerse otro tipo de gradación. Estos autores señalan cinco niveles de adaptación curricular:

1. Currículum ordinario.
2. Currículum ordinario con algunas adaptaciones.
3. Currículum ordinario con adaptaciones significativas.
4. Currículum especial ampliado.
5. Currículum especial.

Estos grados de adaptación, o cualquier otra clasificación posible, podría producirse en cualquier tipo de centro escolar. Es decir, que estos niveles no se corresponden con distintas opciones de escolarización en centros ordinarios o específicos, ya que, como veremos más adelante, va a depender de cada escuela la capacidad de respuesta a las necesidades especiales y, por lo tanto, su capacidad de adaptar el currículum ordinario. Sin embargo, lo más habitual es encontrarnos con que en una escuela de Primaria se producen fundamentalmente los tres primeros niveles de adaptación.

Las adaptaciones curriculares son instrumentos de individualización y flexibilización de la enseñanza y, por lo tanto, serán mucho más fáciles de llevar a la práctica con un currículum abierto como el que se plantea en la propuesta de reforma. Un currículum abierto permite un primer nivel de adaptación al alumnado del centro y al contexto en el que se produce la enseñanza que se plasma en la concreción del proyecto curricular de cada escuela. En un segundo

paso se produce un nuevo nivel de adaptación —en este caso a los alumnos de un ciclo o nivel específico— mediante una programación. Cuanto más ajustados a la realidad de nuestros alumnos sean estos sucesivos niveles de concreción, menos necesarias serán las adaptaciones curriculares.

2. Elementos determinantes del grado de adaptación curricular

El proceso de toma de decisiones para la elaboración de las adaptaciones curriculares tiene que tener en cuenta tres tipos distintos de información:

- Las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- Las características de la escuela en la que está el niño.
- La provisión de recursos que la Administración educativa suministra al centro.

De nuevo vemos reflejada en estos elementos la esencia del concepto de necesidades educativas especiales, ya que no es el niño el criterio único que debe tenerse en cuenta para realizarlas, sino que es necesario considerar el equilibrio entre las necesidades del alumno y la capacidad de la escuela de dar respuesta a estas necesidades.

Analizando más detenidamente estos tres vértices de un mismo triángulo es importante revisar qué tipo de información sobre el niño es la que nos interesa. Para programar las adaptaciones curriculares necesitamos conocer del alumno, no tanto la clasificación de su déficit, cuanto lo que eso significa desde el punto de vista del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Y así, podemos encontrarnos con que alumnos que presentan problemas diferentes necesiten en ciertos momentos la misma respuesta educativa. Esto es lo que nos llevaría a proponer un programa de trabajo no individual, sino de grupo.

Una vez detectadas estas necesidades, nuestra atención debe fijarse en el otro polo del proceso: la oferta educativa. Y esta oferta tiene a su vez dos aspectos fundamentales, como señalan Ruiz y Giné (1986):

- el currículum, y
- los medios de acceso a ese currículum.

Estos dos aspectos se ven condicionados, como decíamos anteriormente, por ciertas características de la escuela y de los recursos de que la Administración le dota.

Los principales elementos que desde la escuela pueden influir a la hora de elaborar las adaptaciones curriculares son los siguientes:

- La existencia o no de un *proyecto educativo* elaborado y evaluado periódicamente por un equipo docente cohesionado y en el que aparece como un elemento explícito la atención a las necesidades educativas especiales.

- La existencia de una *organización* del Centro coordinada horizontal y verticalmente, y flexible en sus planteamientos.
- La existencia de un *currículum explícito* que recorra los distintos niveles educativos *de forma graduada*. Un currículum que marque unos *mínimos comunes* que realmente sean tales, sin detrimento de que los alumnos puedan llegar más allá de estos mínimos, cada uno según sus posibilidades. Un currículum que considere como objetivos de la educación *todas las áreas del desarrollo* sin priorizar excesivamente las cognitivas o intelectuales.
- La *colaboración* de la escuela con todos los demás elementos e instituciones de la comunidad que pueden ayudar a dar respuesta a las necesidades de los alumnos.
- Las *condiciones físicas* de acceso y movilidad del Centro y la existencia de espacios escolares y horarios que estén de acuerdo con las exigencias curriculares.

Este último punto nos lleva ya a los aspectos que dependen de la Administración educativa, ya que algunas de estas condiciones físicas tienen que ser posibilitadas por ella. Además de éste hay otros tres elementos fundamentales en la provisión que el centro debe recibir:

- Los recursos humanos: profesores de apoyo, especialistas, cuidadores.
- Los recursos materiales, entre los que desempeñan una función fundamental los materiales de apoyo al currículum.
- La formación del profesorado. Queríamos retomar aquí la idea que ayer exponía Gerardo Echeita acerca de que la formación no sólo viene de fuera, sino que consiste también, y principalmente, en la reflexión sobre la práctica educativa. Sin embargo, desde esta perspectiva, la Administración también tiene un papel, ya que debe favorecer espacios dentro del horario laboral para que se pueda realizar esta reflexión colectiva. Queríamos destacar que la elaboración de adaptaciones curriculares, en tanto en cuanto supone una reflexión profunda sobre el currículum, es, como señala Casanova (1987), una de las vías de formación permanente del profesorado tanto desde el punto de vista individual como desde la perspectiva de formación de equipos docentes, ya que exige la coordinación de varios profesores.

Dependiendo de los valores que tomen estas variables en los tres niveles, alumno, centro, recursos administrativos, variará el grado de adaptación curricular y su viabilidad de llevarlo a la práctica.

3. Tipos de adaptaciones curriculares y su proceso de elaboración

Siguiendo a Ruiz y Giné (1986), podemos distinguir entre tres grandes tipos de adaptaciones curriculares:

- *Temporalización*: modificar el tiempo previsto para alcanzar los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de los alumnos.
- *Eliminación y/o introducción* de algún objetivo, contenido o actividad curricular. Este tipo de adaptación puede implicar sólo eliminar, sólo introducir o ambas cosas a la vez, y puede suponer hacerlo temporal o permanentemente.
- *Priorización* de ciertos objetivos o áreas curriculares frente a otros.

Las adaptaciones curriculares deben empezar siempre por los elementos más bajos del currículum dentro de la secuencia: objetivos generales de ciclo, objetivos de área, bloques de contenido, objetivos terminales, actividades didácticas y de la evaluación. Sólo cuando un cambio metodológico no da respuesta a la necesidad del alumno debemos plantearnos modificar el contenido, y si esto no es suficiente, adaptar los objetivos del área y así sucesivamente.

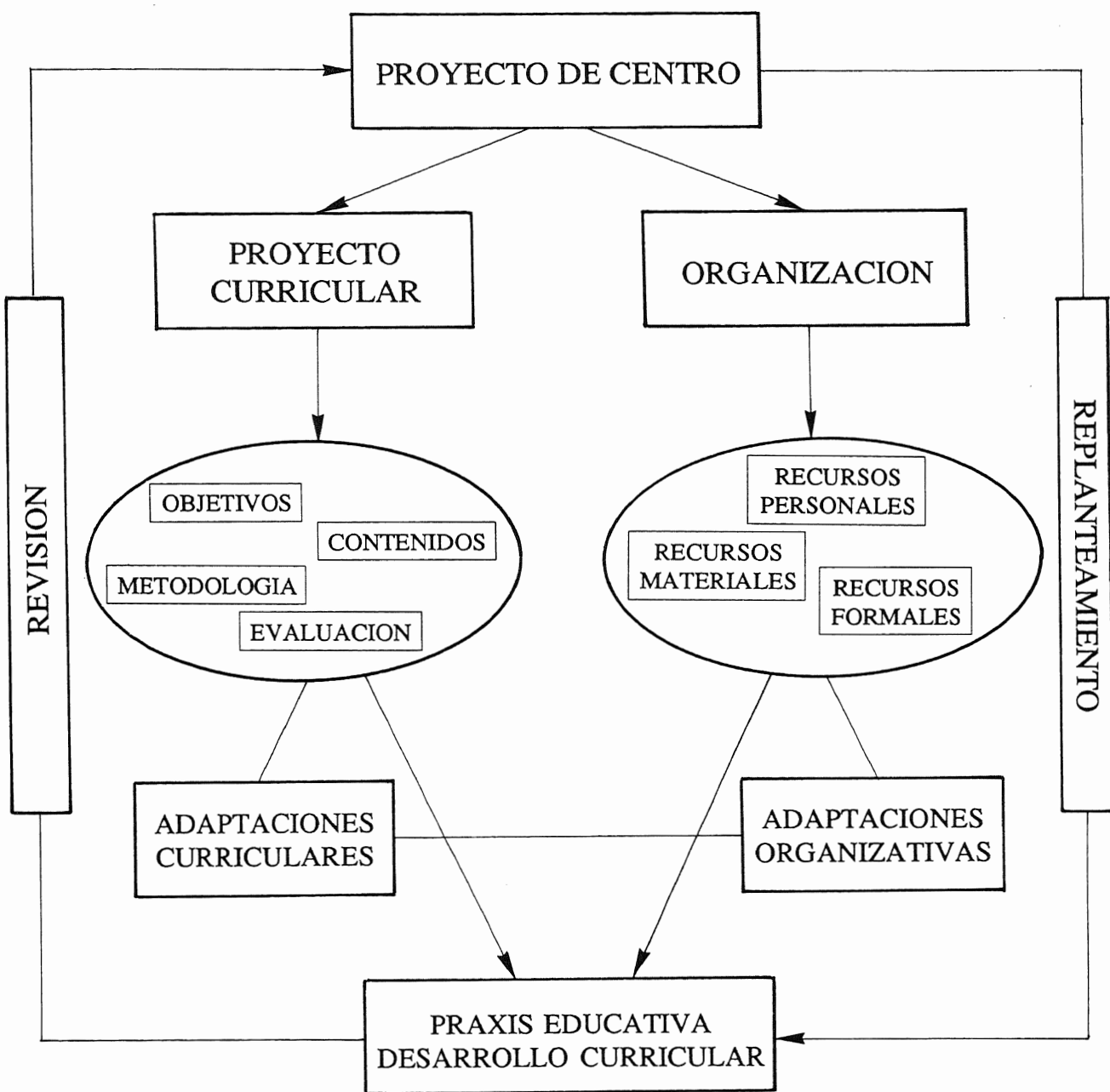
Es razonable esperar, en el caso de los sujetos con deficiencias intelectuales, que las adaptaciones vayan teniendo que ser mayores según subamos en los niveles de enseñanza: Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Las decisiones que se tomen en las adaptaciones curriculares y su posterior evaluación deberán repercutir a su vez en las características del centro a las que nos hemos referido en el apartado anterior. Este proceso dinámico se refleja en el esquema que se presenta a continuación tomado de una publicación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Blanco y Sotorríos, 1988).

En el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares sería conveniente que participaran los profesores tutores, de apoyo y cualquier especialista implicado en el trabajo con estos alumnos. El equipo psicopedagógico intervendrá asesorando y orientando todo el proceso.

El resultado de la elaboración es conveniente que quede reflejado por escrito por varias razones. La primera de ellas se refiere al hecho de que cuantos más problemas tiene un niño, más necesario es detallar pormenorizadamente los pasos que se deben seguir, como han señalado anteriormente Verdugo y Rodríguez. Por otra parte, tener claramente explicitados estos pasos nos permitirá llevar a cabo más fácilmente la evaluación y ver si se alcanzan o no los objetivos propuestos. Por último, facilitará el trabajo de los futuros profesores

que entren en contacto con el niño, que tendrán así una guía del momento en el que se encuentra el alumno en su proceso de aprendizaje.



4. Las adaptaciones curriculares y la escuela Primaria

Todo lo hasta el momento dicho es válido para cualquier etapa educativa, pero querríamos acabar esta reflexión destacando algunas características propias de la futura Enseñanza Primaria que, en nuestra opinión, tienen una influencia específica sobre el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares.

En primer lugar, el *carácter fundamentalmente instrumental* de los aprendizajes que se deben producir en la Educación Primaria debe estar muy presente a la hora de decidir las adaptaciones curriculares, sobre todo en los aspectos de priorización de unos contenidos sobre otros.

El peso de los *contenidos procedimentales* en esta etapa frente a los de carácter más conceptual también influirá en el proceso y puede hacerlo más sencillo, ya que podemos trabajar la misma destreza sobre contenidos distintos, adaptados a cada alumno.

La organización del currículum por *grandes áreas de conocimiento* y no por disciplinas es asimismo otro aspecto facilitador. Este elemento no es específico de Primaria, sino que se propone también para la Secundaria Obligatoria, pero en el doce-dieciséis las áreas están ya mucho más compartimentadas. Por otra parte, en Primaria no sólo se proponen áreas más relacionadas, sino que se utiliza un tratamiento metodológico globalizado. Esto facilita las adaptaciones curriculares, ya que permite compensar las dificultades que un alumno pueda tener en un área concreta a través de las restantes.

Ya fuera del ámbito curricular, la Enseñanza Primaria ofrece otra ventaja adicional, que reside en la figura del tutor. El que sea la misma persona la responsable del conjunto del proceso de enseñanza/aprendizaje de un alumno asegura en mayor medida la coordinación y coherencia de las adaptaciones curriculares.

El menor número de profesores presentes en un claustro de Primaria, así como, en mi opinión, su mayor sensibilidad psicopedagógica, son también elementos que permiten hacer un pronóstico más favorable que en otras etapas sobre la viabilidad de las adaptaciones curriculares.

Por último, la próxima incorporación de los Departamentos de Orientación en los centros de Primaria supone un apoyo adicional para los profesores y especialistas responsables de la elaboración de las adaptaciones curriculares.

Pero quizá lo más importante de las adaptaciones curriculares durante la Enseñanza Primaria sea la función que esta etapa tiene como base para los estudios posteriores, lo que nos debe llevar a cuidar especialmente la atención a las necesidades educativas que en ella se produzcan, evitando así que en los niveles posteriores éstas sean mayores.

5. Referencias bibliográficas

- BLANCO, R., y SOTORRIOS, B.: *La integración en ciclo medio*. Madrid: C. N. R. E. E. 1988.
- CASANOVA, M. A. (1988): "Adaptaciones curriculares y reforma de la enseñanza." *Escuela Española*, núm. 2901.
- HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L., y Hegarty, S. (1984): *Learning Together*. Londres: NFER-NELSON. Trad. española: *Aprendiendo juntos*. Madrid: Morata, 1988.
- RUIZ, R., y GINE, C. (1986): "Las necesidades educativas especiales." *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 139, págs. 32-34.

III. «El proceso de valoración de necesidades educativas especiales y la elaboración de adaptaciones curriculares: un enfoque funcional.»

ROBERT RUIZ
Colaborador técnico.
Departament d'Ensenyament de la
Generalitat de Catalunya.

I. Introducción

En la presente ponencia pretendemos señalar algunos aspectos básicos de los procesos de valoración psicopedagógica o multidisciplinar que pueden ser funcionales en la toma de decisiones curriculares y, por tanto, en la adecuación individualizada del currículum escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para ello, conviene que aludamos, inicialmente, a los cambios conceptuales que se han venido produciendo en nuestro contexto educativo en relación al currículum escolar propuesto para estos alumnos. Cambios que han venido orientados por un enfoque basado en posiciones coherentes a los principios de normalización e individualización, y que van superando el concepto de una provisión curricular fundamentada en la clasificación de los alumnos de acuerdo con categorías diagnósticas de hándicap.

Este nuevo enfoque, que se recoge en el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* (M. E. C., 1987), implica opciones curriculares de carácter más general por parte de las Administraciones educativas. Se opta por un currículum escolar más abierto y flexible, que permita entender y plantear la programación dirigida a los alumnos con necesidades especiales como adecuaciones más o menos específicas del currículum ordinario propuesto para todos los alumnos. Esta propuesta normalizadora implica, pues, que desde la escuela se emplee el currículum escolar general, elaborado por las Administraciones educativas, como base común para desarrollar cualquier programación dirigida a cualquier grupo o clase y a cualquier alumno, sea cual sea la especificidad de sus necesidades educativas.

Son propuestas similares a las generadas en otros sistemas educativos próximos —y especialmente inspiradas en aportaciones de origen anglosajón (Warnock, 1978; Hodgson et al 1984)— y, lógicamente, adaptadas a un sistema curricular como el nuestro, en el cual las decisiones curriculares básicas son tomadas desde las Administraciones educativas de acuerdo con sus respectivas atribuciones y competencias.

Estamos todavía lejos de modelos curriculares que, por fundamentarse en sistemas menos centralizados de decisión curricular, permiten una programación escolar desde cada centro educativo más ampliamente acorde con una lógica de currículum abierto, seguramente de difícil implantación hoy por hoy, en nuestros sistemas educativos.

En nuestro caso, las opciones asumidas plantean a las Administraciones educativas el complejo reto de elaborar propuestas curriculares el máximo de

abiertas y flexibles, y de facilitar condiciones para el desarrollo y la adecuación de estas propuestas, en forma de proyectos educativos y programaciones desde los propios centros escolares.

Un currículum escolar el máximo de abierto posible es, pues, una condición conveniente y posibilitadora de la elaboración y desarrollo de programas dirigidos a los alumnos con necesidades especiales, desde una perspectiva coherente con los principios de normalización e individualización. Pero, seguramente, esta opción curricular general no sea condición suficiente para que se generen este tipo de programaciones.

Programar a partir de currícula abiertos no sólo ofrece ventajas, sino que también plantea dificultades. Significa un mayor esfuerzo y un nivel de formación muy superior por parte de los profesores que programar a partir de currícula cerrados, dado que se les reserva la tarea de elaborar sus propias programaciones (Coll, C., 1986).

En lo referente a los alumnos con necesidades especiales, las dificultades principales pueden radicar en la inercia de enfoques conceptuales fundamentados en modelos de provisión de servicios y currícula específicos de base más terapéutica y clínica que genuinamente educativa y escolar.

En este sentido se corre el peligro de cambiar sólo los términos y expresiones, más que modificar, en profundidad, conceptos y prácticas consolidadas por la inercia de todo sistema.

Podemos convenir que las adecuaciones curriculares individualizadas pueden ser clasificadas en tres, cuatro o más categorías. Pero esta convención, que resulta de utilidad para finalidades de tipo administrativo, puede convertirse, en la práctica, en una nueva forma de clasificar o etiquetar a los alumnos.

El reto principal que se nos plantea si operamos desde una perspectiva de currículum abierto radica, más que en la clasificación de las posibles adecuaciones curriculares, en los procedimientos de adecuación del currículum. Son procedimientos que no pueden basarse en prejuicios sobre tipologías de alumnos. Han de ser procedimientos que reduzcan, al máximo posible, la arbitrariedad en la toma de decisiones sobre la concreción y adecuación del currículum. Procedimientos que nos permitan básicamente cubrir los siguientes objetivos:

- a) Proveer al alumno del currículum y los servicios educativos específicos que necesita.
- b) Proveer al alumno del currículum y servicios educativos ordinarios en la mayor medida posible y conveniente.
- c) Elegir el emplazamiento escolar el máximo de ordinario posible, de acuerdo con sus necesidades y posibilidades y las características de los centros escolares disponibles en cada sector.
- d) Asegurar un esfuerzo continuado para la promoción del alumno hacia programaciones y emplazamientos menos restrictivos.
- e) Asegurar que la provisión de servicios específicos no se prolongue más de lo necesario.

El diseño e implantación de procedimientos para la adecuación individualizada del currículum escolar ajustados a Derecho, y de acuerdo con las aportaciones de las distintas disciplinas involucradas en el proceso educativo, plantea a las

Administraciones educativas la necesidad de regular algunos aspectos y ofrecer a la comunidad educativa nuevas prescripciones y orientaciones.

Entre estos aspectos, algunos de los de mayor relevancia son los que se refieren a la valoración o evaluación psicopedagógica y multidisciplinar.

Unos procesos de evaluación psicopedagógica funcionales a la adecuación del currículum no deberían conducir, en ningún caso, a etiquetar a los alumnos de acuerdo con categorías de hándicap o disminuciones, sino a identificar las necesidades específicas del alumno en términos educativos y referidos al currículum escolar. Deberían conducir, pues, a la identificación de “qué”, “cómo” y “cuándo” enseñar y evaluar al alumno. En este sentido, la evaluación psicopedagógica debería completar la tarea de recogida y análisis de información significativa, iniciada por el propio maestro tutor. Este, previamente a remitir al alumno a situaciones más específicas de evaluación psicopedagógica, debería haber desarrollado procesos de recogida y análisis de información sobre sus puntos fuertes y débiles; información que tiene que ser empleada para lo que podríamos denominar, más que adecuación curricular individualizada, ajuste de la programación, en sus aspectos más básicos y asequibles a la práctica cotidiana y ordinaria del propio maestro, en colaboración con los servicios de apoyo del centro y/o sector.

Se trataría, pues, de que el maestro evitara el máximo posible la canalización del alumno hacia servicios y procesos de valoración psicopedagógica formal, antes de haber agotado sus propios recursos de evaluación basados en procedimientos e instrumentos a su alcance, con la finalidad de modificar básicamente su intervención y adecuarla, en la medida de lo posible, a las características, estilo de aprendizaje, limitaciones y aptitudes del alumno.

Es sólo después de haber agotado estos recursos, o en el caso de que las condiciones de desarrollo y aprendizaje del alumno hagan prever, claramente, la necesidad de proveerlo de servicios educativos específicos (maestro de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, etc.), cuando se puede plantear la conveniencia de iniciar un proceso más exhaustivo de evaluación psicopedagógica o multidisciplinar.

En este tipo de valoración deberían intervenir profesionales de la Psicología y Pedagogía y los propios profesionales que proveerán al alumnos de servicios educativos ordinarios y específicos.

El resultado de esta evaluación psicopedagógica puede llevar a considerar innecesaria una adecuación específica del currículum escolar y a proponer nuevas estrategias de ajuste de la programación ordinaria a las características y necesidades del alumno. En caso contrario, el resultado de la valoración no debería detenerse en la descripción y explicación de dificultades y problemáticas, sino a avanzar hacia una primera propuesta de adecuación individualizada del currículum.

Para ello, la evaluación psicopedagógica y multidisciplinar ha de concentrarse en la recogida y utilización de información sobre tres ámbitos básicos: *a)* los niveles actuales de competencias curriculares del alumno; *b)* otros factores y condiciones que pueden influir en su desarrollo y aprendizaje (estilo de aprendizaje, condiciones escolares, tipos de materiales, tipos de actuación del maestro, tipos de agrupamiento); *c)* los requerimientos y necesidades del alumno ante la comunidad.

Un proceso de estas características, como hemos apuntado anteriormente, debe conducir a la identificación de los aspectos básicos que deberá incluir una

propuesta de adecuación curricular individualizada, para un determinado período escolar, en términos de:

- a) “qué” enseñar: áreas, contenidos y objetivos curriculares;
- b) “cómo” enseñar: enfoques metodológicos, materiales y plan de provisión de servicios educativos ordinarios y específicos que se habrán de proveer al alumno en el entorno escolar más ordinario, posible y conveniente;
- c) “cuándo” enseñar: el desglosamiento y secuenciación de contenidos y objetivos a lo largo del período establecido;
- d) “qué”, “cómo” y “cuándo” evaluar al alumno.

Para terminar, y sin entrar ampliamente en ello por motivos de extensión, conviene abordar algunos aspectos formales del resultado de la evaluación psicopedagógica desde una dimensión funcional a la adecuación curricular individualizada del currículum. Sobre este particular, pues, sólo comentar algunos aspectos.

Por una parte, la consideración de que los resultados de estos procesos deberían incluirse en el propio programa propuesto para el alumno como elemento justificativo del currículum, actuaciones, recursos y emplazamiento escolar que se han estimado más adecuados y convenientes. Además, el producto escrito de estos procesos debería excluir, en la mayor medida posible, una terminología excesivamente técnica propia de los profesionales que han intervenido en su desarrollo. Y, ello, no sólo por motivos de claridad y practicidad para su utilización en el contexto de la escuela. Hemos de tener en cuenta, también, que las adecuaciones curriculares individualizadas pueden priorizar determinadas áreas, determinados contenidos y objetivos; pueden implicar decisiones de emplazamiento escolar, no ordinario, de forma más o menos prolongada, e implicarán la provisión de servicios específicos, en mayor o menor medida. Estos y otros aspectos deberían ser objeto de un proceso de toma de decisiones y de valoración de ventajas e inconvenientes en el cual no sólo participarán técnicos y profesionales especialistas.

Se trata de decisiones en las que profesores de aulas ordinarias, directores, inspectores, padres o tutores del alumno y el propio alumno, siempre que ello sea posible, han de poder intervenir efectivamente. Ello conlleva la necesidad de que tanto las adecuaciones curriculares como su justificación, basada en la evaluación psicopedagógica, se expresen por escrito de la forma más clara, concisa y facilitadora de su comprensión, en orden a posibilitar una auténtica y activa participación de todas las personas involucradas en el desarrollo y aprendizaje del alumno.

2. Referencias Bibliográficas

COLL, C.: *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1986.

HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L., & HEGRARTY, S.: *Learning Together*. NFER-NELSON, 1984.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

WARNOCK, H. M.: *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

IV. «La atención educativa a los deficientes mentales más gravemente afectados.»

MIGUEL ANGEL VERDUGO ALONSO
Jefe del Servicio de Inspección Técnica
Educativa de Valladolid

SALUSTIANO RODRIGUEZ VEGA
Coordinador Provincial de Educación
Especial de Valladolid

1. De cómo la necesaria iniciación y desarrollo de la Integración Educativa trajo como efecto secundario la marginación y relativo olvido de la atención educativa a los deficientes mentales más gravemente afectados

La década de los 80 en España ha supuesto la asunción por el Estado de gran parte de la problemática relacionada con la Deficiencia Mental. Anteriormente, la iniciativa privada fue el factor fundamental, siendo el Estado un apoyo subsidiario de aquellas actividades a las que no llegaba el sector privado. Hoy entendemos la Deficiencia Mental como un problema social grave, cuya solución depende del sector público, siendo ayudado por la iniciativa privada en aquellas áreas donde el Estado no llega.

Estos últimos años se han caracterizado por la realización de un notable esfuerzo público para incorporar al Sistema Educativo español las tendencias dominantes en Occidente. De este esfuerzo destacan como hechos sobresalientes: el reconocimiento constitucional de los derechos del deficiente (artículo 49 de la Constitución), la Ley 13/82, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, el Real Decreto 334/85, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, y las distintas Ordenes Ministeriales sobre Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración que anualmente se han publicado desde el curso 85/86.

La Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), en su artículo veintitrés, define como principio rector de la política educativa la integración de los minusválidos en el sistema ordinario:

“Uno. El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce.

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

La Educación Especial se entiende como un proceso “integral, flexible y dinámico” dirigido a conseguir la integración social del minusválido, quien recibirá atención en un Centro específico solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible. Respecto a los objetivos a conseguir con la educación especial, destaca por sus implicaciones para el currículum: “...b) La adquisición de conocimientos y hábitos que doten de la mayor autonomía posible; ...d) La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a los minusválidos servirse y realizarse a sí mismos” (artículo veintiséis).

El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial reitera las directrices de la LISMI sobre los principios que ha de seguir la educación de los minusválidos: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza. Además, contempla la existencia de Centros Específicos de Educación Especial para determinados alumnos, debiendo establecer coordinación permanente con Centros ordinarios.

Los aspectos más significativos del Real Decreto en su relación con el currículum en los Centros específicos se refieren a la “atención relevante a los procesos de socialización y al desarrollo de habilidades y destrezas manipulativas que se continuarán con las actividades de talleres, preparatorias de una Formación Profesional Específica” (artículo 7, 3.º). En su abordaje de la Formación Profesional Especial se plantean unos contenidos y programas similares a la Formación Profesional Ordinaria de primer grado. Pero aquellos alumnos que no puedan seguir esos programas atenderán a la modalidad de Formación Profesional Adaptada o Formación Profesional de Aprendizaje de Tareas, que tomarán como base el programa ordinario o establecerán “programaciones concretas para determinadas tareas laborales de carácter elemental”. Precisamente estas dos últimas modalidades son las que se podrían desarrollar en los Centros específicos.

Respecto al resto de normativa legal de estos años, las distintas Ordenes Ministeriales que regulan la puesta en marcha y ampliación de la integración educativa no han hecho referencia a los Centros específicos. Únicamente la Orden Ministerial de 30 de enero de 1986, por la que se establecen las proporciones de personal/alumno, hace una alusión concreta a los Centros específicos. Mientras que el Real Decreto por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial —organismo necesario y de prometedora trascendencia para la innovación educativa, diseño y adaptación curricular, investigación y perfeccionamiento de los profesionales— no plantea la necesidad de un área o atención específica para tener en cuenta la deficiencia mental severa y profunda.

En el último año, los planteamientos de modificación y reforma integral del Sistema Educativo han tenido como hecho significativo la publicación del *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* (M. E. C., 1988), que en su capítulo 15 trata de la “Integración educativa de alumnos con necesidades especiales”.

Se confirma en el Proyecto la concepción de educación individualizada, normalizadora e integradora que previamente se estaba experimentando, y se desarrollan esquemáticamente algunas de las implicaciones del postrer desarrollo de la política de integración educativa. Se habla de un “currículum especial” que supone una modificación en la mayoría de los elementos del currículum ordinario, cuando se refiere a alumnos de Centros específicos. Aunque no se dice explícitamente, se sanciona el principio de atención del “Ambiente Menos Restrictivo”, A. M. R. (Least Restrictive Environment), que ha sido ampliamente difundido en otros países y documentado por relevantes autores (Biklen, 1981a; Biklen, 1981b; Meyers, Mc Millan y Yoshida, 1980; Wolfensberger, 1972).

El principio de A. M. R., que abarca todo tipo de modalidades educativas, incluida la de los Centros específicos, pretende lograr la alternativa de máxima integración para cada niño con necesidades educativas especiales, siempre que ello sea la mejor respuesta a sus necesidades. Esto significará la reducción de aulas y Centros específicos y, por tanto, la necesidad de transformación de los

mismos, debiendo asumir otras funciones además de las docentes: Centro de recursos, infraestructura de apoyo, Centros de perfeccionamiento y otros.

Al hablar del final de la Educación Secundaria Obligatoria el Proyecto prevé la existencia de Centros de Secundaria Postobligatoria o de Educación Técnico-Profesional, donde los alumnos con NEE deben educarse de la manera más integrada posible. Y, al mismo tiempo, habrá Centros específicos en los que se impartirá la modalidad de Educación Técnico-Profesional de aprendizaje de tareas.

De este breve tránsito por la legislación promulgada y a promulgar, en el que hemos hecho referencia casi exclusiva a las alusiones relacionadas con los Centros específicos y su currículum, ¿qué podemos concluir sobre la atención a los minusválidos más gravemente afectados? Indudablemente la conclusión es la AUSENCIA de tratamiento específico de su problemática. Salvo directrices generales de atención a los niños con NEE, excepto las consecuencias que el desarrollo de la integración provocará, y aparte de algunas regulaciones mínimas sobre objetivos educativos, la proporción de personal/alumno y otras similares, lo demás es vacío.

Da la impresión que la atención a los minusválidos severos y profundos en estos últimos años se ha obviado intencionalmente. Es posible que no se haya dispuesto de los recursos económicos necesarios. Quizá simplemente no han sido un objetivo prioritario. En todo caso parece que se ha dudado, y quizás se duda, sobre quién debe asumir su educación. A lo mejor se duda sobre su "educabilidad". Sin embargo, ya es sobradamente conocido que la creencia tradicional de incurabilidad de los deficientes más afectados se ha modificado al demostrarse en múltiples ocasiones su mejora por medio del entrenamiento, es decir, su educabilidad (Matson y McCartney, 1981; Mori y Masters, 1980; Snell, 1978; Verdugo, 1987).

Durante los últimos años, los profesionales y los padres han modificado la denominación de deficientes severos y profundos por la de "NIÑOS CON DERECHO A LA EDUCACION". Destaca el Informe Warnock (1987), en el Reino Unido, sobre las necesidades de Educación Especial, en el que se recomienda el abandono de la distinción entre educación especial y educación asistencial. Y es precisamente el reconocimiento de esa concepción lo que más se echa en falta en toda la normativa promulgada y en el Proyecto de Reforma. Además, la falta de atención cotidiana en las actuaciones de los profesionales, la ausencia específica como área de atención en el Centro Nacional de Recursos, la inexistencia de una planificación en la formación de profesionales, y la necesaria, pero quizá obsesiva, por su exclusividad, atención a la integración educativa, están contribuyendo al olvido. Olvido grave porque es el colectivo que provoca mayor rechazo social y profesional, en el que tenemos más carencias de profesionales, con el que resulta más "duro" trabajar, y, sin embargo, con los mismos derechos constitucionales que los demás.

2. De los programas y curricula aplicables con los alumnos escolarizados en Centros específicos: la búsqueda de la independencia personal, la ocupación laboral y la integración social

La vida cotidiana de cualquier persona incluye un conjunto variadísimo de conductas difícilmente categorizable. No obstante, si buscamos un denominador común de esos comportamientos podemos decir que la mayor parte tienen relación con la vida profesional, la independencia o autonomía del individuo y la relación con otras personas. En otras palabras, el trabajo, el hogar y la calle son los ámbitos en los que tiene lugar nuestro discurrir diario.

Al igual que cualquier otra persona, los minusválidos gravemente afectados logran una satisfacción como adultos y una significación de su vida cuando desempeñan un trabajo, se valen por sí mismos y mantienen una relación estable con personas de su entorno. Sin olvidar totalmente las habilidades académicas, sí parece claro su papel no prioritario como objetivo educativo con estos colectivos. Y ello es más verdad cuanto más mayor se hace el individuo. De hecho, en la adolescencia, las habilidades académicas de lectura, escritura y cálculo deben pasar a ocupar un lugar secundario o complementario de los entrenamientos en otras habilidades.

En la Ley de Integración Social de los Minusválidos y en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial se refleja levemente esta concepción, estableciendo como metas educativas de los Centros específicos el desarrollo de los procesos de socialización y de las habilidades y destrezas manipulativas. También se cita la integración social como fin último, para lo cual los minusválidos deben ser entrenados en hábitos de autonomía e incorporados a la vida social y a un sistema de trabajo.

Para lograr la mayor adaptación e integración social de los deficientes más gravemente afectados se hace preciso ampliar el contenido curricular tradicional. Los programas no deben ser mera imitación de los contenidos curriculares de preescolar y ciclo inicial de los no deficientes. Las áreas de mayor importancia en su educación son la autonomía personal o conductas de autoayuda, la preparación profesional, y la competencia social y relaciones interpersonales (Brolin, 1976; Cobb, 1972; Mithaug, 1981; Mithaug y Hagmeier, 1978; Rusch y Mithaug, 1980; Rusch y Schutz, 1981; Schalock, 1982).

El problema que afrontan los deficientes mentales es la subestimación de sus posibilidades y potencial de aprendizaje por toda la sociedad globalmente, y por los profesionales en particular. Las expectativas sobre el rendimiento de los deficientes gravemente afectados que mantienen muchos profesionales de la educación suelen ser negativas, llegando en ocasiones a ser totalmente nulas. Se

identifica la deficiencia mental como sinónimo de deficiencia para el trabajo y para la vida (Brolin, 1976). Sin embargo, el resultado más llamativo y reiterado de los programas de entrenamiento vocacional realizados con deficientes mentales ha sido la “elevada frecuencia de éxito en el trabajo, superando las expectativas preconcebidas” (Cobb, 1972). Y en el caso de los deficientes psíquicos severos, cuando las condiciones de aprendizaje y apoyo conductual se ha estructurado cuidadosamente, han mostrado grados de autosuficiencia productiva y adaptación social más allá de la expectativa tradicional (Linch, Kiernan y Stark, 1982; Rusch y Schutz, 1981).

Parece, más bien, que es la “carencia de oportunidades apropiadas”, la clase y calidad de las mismas, la que limita la “normalización” de la vida adulta de los deficientes (Brolin, 1976; Lynch, Kiernan y Stark, 1982; Olshanky, 1969; Katz, 1968; Rusch y Schutz, 1981; Wolfensberger, 1976). Además de la implantación de los contenidos antes citados, para que los deficientes más afectados obtengan beneficios de la educación se necesita que su enseñanza sea sistemática y estructurada (O. M. S., 1985). Los programas deben tener un “elevado nivel de estructuración, intensidad y seguimiento” (Verdugo, 1987), y deben enmarcarse en sistemas de atención multiopcionales y bien coordinados en el proceso educativo (Flynn, 1982; Moss, 1979; Azrin y Philip, 1979; Halpern, 1978).

De los distintos modelos curriculares existentes destaca el desarrollado por el enfoque conocido como “CAREER EDUCATION”, especialmente por su propuesta de contenidos. Career Education es un movimiento pragmático cuya meta con los deficientes mentales es la normalización y educación para la vida, enfatizando las habilidades relevantes para que el individuo se conduzca independientemente en la comunidad. Brolin y Kokaska (1979) proponen un currículum con 22 competencias que desarrollan las tres áreas curriculares siguientes: habilidades de la vida diaria, habilidades personal-sociales y habilidades ocupacionales. Estas áreas y las competencias y subcompetencias que incluyen fueron identificadas en distintas investigaciones, y posteriormente revisadas y confirmadas por el Proyecto PRICE (Programming Retarded in Career Education) como las más adecuadas en preparar satisfactoriamente a los deficientes para vivir y trabajar en la comunidad (Brolin, 1976; Brolin y Kokaska, 1979). Los contenidos que engloba el modelo de Brolin y Kokaska es fuente de obligada revisión para cualquier desarrollo curricular con deficientes mentales.

Hay también otros muchos currícula significativos a examinar a la hora de plantearse la particular opción de un colectivo de profesionales: Diseño Curricular del I. N. E. E. (I. N. E. E., 1982), Sistema de West Virginia (Cone, 1981), Programas para la enseñanza del deficiente mental (Bender y Valletutti, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985), Teaching Research Curriculum (Frederecks y Col, 1980), Skill Training for Community Living (Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1976), Programas Conductuales Alternativos (Verdugo, San José, San Román, Repiso, Monjas y Alonso, en prensa) y muchos otros.

Aparte del tema de los contenidos, la adaptación curricular a realizar con los minusválidos de los Centros específicos exige plantearse el tema de la metodología, plantearse, en suma, la “elevada estructuración, intensidad y seguimiento” que previamente comentábamos. En este terreno, aun cabiendo diferentes opciones, el enfoque conductual es el que ha realizado mayores y mejores aportaciones. Fueron las investigaciones y trabajos de profesionales con este enfoque las que modificaron la creencia de “incurabilidad” (Matson y McCartney, 1981; Mori y Masters, 1980; Snell, 1978). Las técnicas de modificación de conducta han sido y son decisivas para cambiar el enfoque asistencial o de custodia

por un enfoque educativo, centrado en el desarrollo del sujeto (Verdugo, 1985; Whitman y Scibak, 1979). La aplicación sistemática de los principios de aprendizaje y las intervenciones conductuales constituyen la orientación metodológica más adecuada para diseñar y aplicar los programas de desarrollo individual con los deficientes mentales severos y profundos de cualquier edad, así como con aquellos que manifiestan graves trastornos del comportamiento o personalidad.

Para el colectivo de deficientes gravemente afectados, en el cual muchos presentan una combinación de discapacidades físicas, dificultades de comunicación y problemas de aprendizaje, es esencial contar con programas educativos apropiados desde temprana edad. Cuando estos programas se elaboran y aplican indican la posibilidad clara de lograr progresos significativos en la autonomía y en la consecución de una vida satisfactoria. Por otro lado, el Centro para la Investigación e Innovación Educativas de la OCDE (OCDE, 1987a), al analizar las prácticas educativas de distintos países en la transición de la escuela al trabajo, concluye que se suele adaptar “un enfoque multidisciplinario auténticamente coordinado”, en el que se da prioridad a la competencia social y habilidades de comunicación. Además, “la formación profesional y preparación para la vida adulta están menos generalizadas, mientras que se da más importancia al desarrollo de destrezas motoras específicas y a la formación para un trabajo determinado”. De todos modos, desde que el trabajo no es una posibilidad real para muchos al terminar la escolaridad, en ocasiones las actividades escolares se centran en actividades educativas periféricas de tiempo libre que proveen un entorno y experiencia enriquecedores.

En la actualidad, la investigación sobre técnicas de formación y de supervisión ha demostrado que individuos con retrasos graves y profundos pueden aprender tareas profesionales difíciles y ejecutarlas a un ritmo remunerador. No puede, por tanto, justificarse la discriminación de los minusválidos más afectados en su acceso a oportunidades profesionales. La exclusión de estos individuos de la formación profesional y de las oportunidades de empleo por la supuesta carencia de potencial laboral, supone una segregación que entra “en conflicto con los resultados de la investigación, que indican que el trabajo es posible, con los valores sociales y profesionales que insisten que el trabajo es deseable, y con la cambiante economía de servicios” (Bellamy, 1987). Algunos autores llegan incluso a proponer que el actual énfasis que se pone en servicios de apoyo como son la evaluación y la orientación debe reemplazarse al menos en parte por un hincapié en la formación directa intensiva y en programas de cambio comportamental (Bellamy, Horner e Inman, 1979). El éxito creciente de estos modelos plantea la necesidad de reevaluar los programas para determinar la importancia a dar a los métodos tradicionales de apoyo y a la formación directa en los servicios profesionales (OCDE, 1987a).

3. De los condicionantes o requisitos y de las consecuencias e implicaciones para lograr éxito en el establecimiento y consolidación de los programas

De los tipos de respuestas y de la dinámica organizativa

Para determinados alumnos siempre deberán existir escuelas especiales. No cabe duda que el principio de Normalización en la atención educativa debe incidir sobre todo el colectivo de personas con minusvalías. Pero el lugar donde se imparte la enseñanza condiciona la implantación del principio. Lo que nadie discute es la orientación de evitar la ubicación en instituciones aisladas. Por ello, se debe abordar una doble vía, que en parte ya recoge el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: a) transformación parcial de algunos Centros específicos, y b) apertura de estos Centros a la comunidad, desarrollando programas de colaboración, intercambio de experiencias y coordinación con Centros ordinarios.

Las fórmulas de integración buscadas para los alumnos gravemente afectados varían según los países. En Italia y algunos lugares de U. S. A. se plantea la integración de estas personas junto a los alumnos no deficientes en el aula ordinaria. Mientras que en otros países se les ubica en escuelas especiales de día o con internado, o bien se les educa en escuelas de hospitales o de instituciones sociales. Lo que indudablemente no varía es la necesidad de programas específicos individuales muy estructurados y con un enfoque multidisciplinario. Y en el caso de abordar su ubicación en aulas especiales u ordinarias de los Centros para no deficientes, se requiere gran aceptación por la comunidad educativa y la colaboración de distintos profesionales (OCDE, 1987a).

La transformación parcial de algunos Centros específicos que antes comentábamos viene requerida por su singular ubicación geográfica y por la inadaptación de los edificios, que representan en sí mismos algo "marginal", un mundo aparte, y que no permiten la atención por módulos diferenciados. Las dificultades para abrirse a la comunidad son totales, pues en muchas ocasiones no existe población cercana. En la medida de lo posible, los Centros específicos deben encontrarse inmersos en la vida de una comunidad rural o urbana y en régimen de externado.

Algunas deficiencias exigen internados especiales, por la necesidad de aunar el tratamiento médico, la educación y la terapia. Esto ocurre en las alteraciones neurológicas extensas, carencias sensoriales graves, trastornos graves del comportamiento o dificultades serias de la comunicación. Otros alumnos necesitan una educación continua y sistemática que sólo puede prestarles un Centro que los mantenga permanentemente. Y otros alumnos, con condiciones familiares de privación sociocultural elevadas o de entorno social pobre, requieren también un Centro con internado. Por estas razones, lo aconsejable, de acuerdo con el

Informe Warncock (1987), es “que se mantenga una tipología escolar variada y que se ofrezcan distintos tipos de alojamiento (entre ellos, albergues juveniles)”.

La transformación parcial de algunos Centros específicos viene dada también por la disminución previsible de sus alumnos, que se origina por el descenso dramático de la natalidad, así como por el desarrollo de la integración educativa. La vía más adecuada de transformación la apunta el Proyecto del M. E. C. al hablar que “además de sus funciones docentes puedan tener las de un Centro de recursos pedagógicos, personales y de infraestructura para ciertas intervenciones, rehabilitaciones y tratamientos específicos” (pág. 140). Su función como Centro de Recursos consistirá en ayudar a los Centros ordinarios en las adaptaciones curriculares y en el perfeccionamiento del profesorado, todo ello en relación con la búsqueda de mejores respuestas educativas a los alumnos con necesidades educativas especiales. Este asesoramiento incluiría también el préstamo e intercambio de materiales especiales, y servirá para apoyar a los profesores de las escuelas ordinarias y a los padres.

**De la formación
del profesorado,
la investigación y
el desarrollo curricular**

Elevar el nivel de formación del profesorado ordinario, del profesorado de Educación Especial y de los profesionales de los Equipos Psicopedagógicos es quizá el factor más importante para incrementar la calidad educativa. En estos momentos, en que acertadamente se enfatiza el desarrollo curricular, conviene escuchar las llamadas de atención de distintos autores sobre la necesidad de formación de mayor calidad (Barca, 1988; Gimeno, 1988, 1987a, 1987b; Mac Donald, 1987; Mena, 1988; Pérez, 1987; Warnock, 1987).

En principio, parece “extremadamente difícil cambiar radicalmente las prácticas del currículo y las creencias de los profesores”. El análisis de las políticas de reforma del currículo en Inglaterra (Mac Donald, 1987) muestra la resistencia de la escuela tanto a métodos coercitivos como seductivos para modificar la práctica curricular tradicional. La conclusión de estos análisis apunta a: 1) considerar la escuela en su totalidad como unidad ideal para la investigación y desarrollo del currículum, en lugar del profesor o la materia, y 2) el desarrollo más efectivo del currículo se basa en la autodeterminación. Y éste parece ser el camino que toma el Ministerio de Educación.

La autodeterminación curricular de cada Centro pasa por la preparación específica de los profesionales en los nuevos hallazgos de la investigación del currículum y en la teoría de la práctica curricular. Esto requiere la conexión de los Centros de Profesores, los Departamentos Universitarios de Educación y los Centros educativos. Quizás esto es lo que se busca con el programa de Formador de Formadores. No obstante, la situación actual de la investigación curricular en la Universidad española es desconsoladora, careciendo de especialistas suficientes para alimentar el proceso de innovación que se pretende. Como dice Gimeno Sacristán (1987a), “la problemática curricular ha sido uno de los temas educativos menos tratados por la investigación especializada, que en nuestro caso concreto es, sencillamente, inexistente”.

Si analizamos concretamente la formación de profesores y Equipos Psicopedagógicos en Educación Especial, la situación actual es más negativa. El profesor de E. G. B. no ha recibido ninguna formación sobre los alumnos con necesidades educativas especiales, y carece de recursos para hacer frente a su educación (Sahuquillo, 1987). Sin embargo, el desarrollo de la integración educativa demanda ya esa formación básica. En el caso de los Equipos Psicopeda-

gógicos y de los profesores de Educación Especial, la formación teórico-práctica específica también es insuficiente. Salvo alguna excepción notable, las carencias de la Universidad son patentes en cuanto al desarrollo y consolidación de Departamentos específicos, profesores especializados e investigación sobre los problemas cotidianos a los que se enfrentan los profesionales: evaluación, programas, métodos, sistemas organizativos y otros. Y claro está, estas carencias repercuten en la formación de los profesionales.

Si, por fin, examinamos la preparación de los profesores y profesionales que forman parte de los Equipos Multidisciplinarios en relación con los minusválidos gravemente afectados, realmente no sabemos cómo calificarlo. No existe. Incluso se pone en duda por muchos la responsabilidad del profesor con estas personas. Es frecuente que la educación de estos colectivos esté en manos de profesionales no cualificados. En el mejor de los casos se cuenta con algún profesor de E. G. B., educadores (Formación Profesional II) y algún psicólogo o pedagogo comprometidos. Pero ¿qué hace la Universidad al respecto? ¿Se plantea, al menos, la formación específica complementaria en este área para los especialistas en Educación Especial? ¿Existen profesores especialistas en la propia Universidad? ¿Cuántas investigaciones se han realizado sobre los minusválidos más afectados? Desgraciadamente, creemos que el problema es semejante al que comentábamos al principio del artículo, y es que se duda de su “educabilidad” y se cree en su “incurabilidad”; por tanto, se niega su derecho a la educación.

4. Breve resumen

Como síntesis final del artículo, pasamos a reflejar “telegráficamente” las reflexiones que creemos más importantes:

a) Los minusválidos más gravemente afectados están ausentes en las disposiciones legales y también en el Proyecto de la Reforma de la Enseñanza.

b) En la actualidad, cuando se habla de los deficientes más gravemente afectados se les denomina NIÑOS o PERSONAS CON DERECHO A LA EDUCACION. Y esto debe ser recogido en el Proyecto de Reforma.

c) Las áreas curriculares más importantes con estos colectivos son las Habilidades Sociales, Autonomía Personal y Preparación Profesional, junto a las habilidades académicas o preacadémicas tradicionales.

d) Los programas aplicables a estas personas deben tener un grado de estructuración, intensidad y seguimiento muy alto para lograr el éxito educativo.

e) Debe haber una oferta variada de modalidades educativas para este colectivo. Algunos de los Centros actuales deben transformarse en Centros de Recursos, y todos los Centros deben desarrollar programas de integración socio-comunitaria.

f) La formación del profesorado y la investigación son determinantes para lograr un desarrollo adecuado de la integración escolar, de la adaptación curricular y de la atención a los deficientes mentales gravemente afectados. El papel a desempeñar por la Universidad debe ser seriamente estudiado. El Centro Nacional de Recursos debería dedicar también una atención específica a estos colectivos.

g) Finalmente, reclamamos la atención y apoyo de todos los implicados (padres, profesores, Equipos Psicopedagógicos, Administración y sociedad en general) para que se aborde específicamente la educación de los deficientes mentales severos y profundos.

5. Referencias Bibliográficas

- AZRIN, N. H., y PHILIP, R. A. (1979): "The job method for the job handicapped: A comparative outcome study." *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 23, 144-145.
- BARCA, A. (1988): "La reforma y el nuevo diseño curricular." *Comunidad Escolar*, 3 de febrero de 1988, pág. 3.
- BARROSO, M. C. (1987): "Importancia de la teoría de la educación y la integración educativa en la formación de los educadores." *Revista de Educación*, 282, 87-102.
- BELLAMY, G. T. (1987): "La creación de oportunidades profesionales, para personas minusválidas." En OCDE, *Integración social de los jóvenes minusválidos, I*, 305-318.
- BELLAMY, G. T.; HORNER, R., e INMAN, D. P. (1979): *Habilitation of severely and profoundly retarded adults*, Vol. II. Oregon: University of Oregon, Center on Human Development.
- BENDER, M., y VALLETUTTI, P. J. (1981): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 1: Comportamiento general y hábitos de autocuidado*. Barcelona: Fontanella.
- BENDER, M., y VALLETUTTI, P. J. (1982): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 2: Habilidades motoras*. Barcelona: Fontanella.
- BENDER, M., y VALLETUTTI, P. J. (1983a): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 3: Comunicación y socialización*. Barcelona: Fontanella.
- BENDER, M., y VALLETUTTI, P. J. (1983b): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 4: Prevención de accidentes y ocupación del tiempo libre*. Barcelona: Fontanella.
- BENDER, M., y VALLETUTTI, P. J., y BENDER, R. (1984): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 5: Lectura y escritura*. Barcelona: Fontanella.
- BENDER, M., y VALLETUTTI, P. J., y BENDER, R. (1985): *Programas para la enseñanza del deficiente mental 6: Cálculo y sus aplicaciones*. Barcelona: Fontanella.

- BIKLEN, D.: *Public education for children with severe, profound and multiple disabilities: The least restrictive environment*. Special Resource Center, Syracuse University, 1981, a.
- BIKLEN, D.: *The least restrictive environment: Its application to education*. Special Resource Center, Syracuse University, 1981, b.
- BROLIN, D. E. (1976): *Vocational preparation of retarded citizens*. Ohio: Charles E. Merrill.
- BROLIN, D. E., y KOKASKA, CH. J. (1979): *Career Education for handicapped children and youth*. Londres: Charles E. Merrill.
- CARBONELL, J. (1987): "La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actitudes para una alternativa." *Revista de Educación*, 284, 39-52.
- CASANOVA, M. A. (1988): "La adaptación curricular, una exigencia para el sistema educativo." *Escuela Española*, núm. 2901, 3 de marzo, págs. I-II.
- COBB, H. V. (1972): *The forecast of fulfillment. A review of research on predictive assesment of the adult retarded for social and vocational adjustment*. Nueva York: Teachers Collège Press, Columbia University.
- COLL, C. (1987 a): *Psicología y Currículum*. Barcelona: LAIA.
- COLL, C. (1987 b): *Por una opción constructivista de la intervención pedagógica en el currículum escolar*. En A. Alvarez (Comp.): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Aprendizaje-Visor/M. E. C.
- CONE, J. D. (1981): *The West Virginia Assesment and Tracking System*. West Virginia: West Virginia University.
- ELLIOTT, J. (1980): *The implication of classroom research for professional development*. En E. Hoyle (ed.): *Professional development of teacher*. Londres: Kogan Page, 208-234.
- FLYNN, R. J. (1982): *Effectiveness of conventional and alternative vocational education with handicapped and disadvantaged youth: A research review*. En K. E. Kiernan, y J. A. Stark (eds.): *Prevocational and vocational education for special needs youth. A blueprint for the 1980, s*. Baltimore: P. H. Brookes.
- FREDERICKS, H. D., y otros (1980): *The teaching research curriculum for moderately and severely handicapped: Self-hel and cognitive*. Illinois: Charles C. Thomas.
- GARCIA, J. M. (1988): "Currículum escolar y reforma educativa." *Escuela Española*, núm. 2901, 3 de marzo, pág. III.
- GIMENO, J. (1987 a): "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores." *Revista de Educación*, 284, 245-270.
- GIMENO, J. (1987 b): "Las reformas curriculares y el profesorado." En A. Alvarez (Comp.): *Psicología y Educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid: Aprendizaje-Visor/M. E. C., 156-172.

- GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P., y GERSHAW, N. J. (1976): *Skills training for community living: Applying structured learning therapy*. Nueva York: Pergamon Press.
- GRESHAM, F. M. (1987): "Los errores de la corriente de integración. El caso para el entrenamiento de habilidades sociales con niños deficientes". *Revista de Educación*, número extraordinario, 173-192.
- HALPERN, A. (1978): "The impact of work-study programs on employment of the mentally retarded: Some finding from two sources". *International Journal of Rehabilitation Research*, 1, 167-175.
- Instituto Nacional de Educación Especial (1982): "Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual". Documentos núms. 1 a 6. Madrid: M. E. C., I. N. E. E.
- KATZ, E. (1968): *The retarded adult in the community*. Illinois: Charles C. Thomas.
- LYNCH, K. P.; KIERNAN, W. E., y STARK, J. A. (1982): *Prevocational and vocational education for special needs youth*. Maryland: Paul H. Brookes.
- MARTIN, E., y ECHEITA, G. (1987): "La investigación en educación especial." En A. Alvarez (Comp.): *Psicología y Educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid: Aprendizaje-Visor/ M. E. C., 195-199.
- MATSON, J. L., y Mc CARTNEY, J. R. (eds.) (1981): *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*. Nueva York: Plenum Press.
- Mc DONALD, B. (1987): "La formación del profesor y las políticas de reforma del currículo. Algunos errores ingleses." *Revista de Educación*, 283, 153-163.
- MENA, B. (1988): "La formación del profesorado, un pilar de la reforma." *Comunidad Escolar*, 23 de marzo, pág. 3.
- MEYERS, C. E.; MAC MILLAN, D. L., y YOSHIDA, R. K.: *Regular class education of EMR students. From efficacy to mainstreaming*. In J. Gottlieb (Ed.): *Educating mentally retarded persons in the mainstream*. Baltimore: University Park Press, 1980.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MITHAUG, D. E. (1981): *Prevocational training for retarded students*. Illinois: Charles C. Thomas.
- MITHAUG, D. E., y HAGMEIER, L. D. (1978): "The development of procedures to asses prevocational competencies of severely handicapped young adults." *AAESPH Review*, 2, 89-109.
- MORI, A. A., y MASTERS, L. P. (1980): *Teaching the severely mentally retarded adults*. Virginia: Council of Exceptional Children.
- OCDE (1987 a): *La integración social de los jóvenes minusválidos I*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- OCDE (1987 b): *La integración social de los jóvenes minusválidos II*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- OLSHANSKY, S. (1969): "An examination of some assumptions in the vocational rehabilitation of the mentally retarded." *Mental Retardation*, 7, 51-53.
- Organización Mundial de la Salud (1985): *Retraso mental: Respuesta a un reto*. Ginebra: UMS.
- PALACIOS, J. (1987): "El papel de las actitudes en el proceso de integración." *Revista de Educación*, número extraordinario, 209-215.
- PEREZ, A. I. (1987): *Reforma curricular y formación del profesorado*. En A. Alvarez (Comp.): *Psicología y Educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid: Aprendizaje-Visor/M. E. C., 203-206.
- PETERS, J. (1987): "La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor." *Revista de Educación*, 282, 191-201.
- RUSCH, F. R., y MITHAUG, D. E. (1980): *Vocational training for mentally retarded adults. A behavior analytic approach*. Illinois: Research Press.
- RUSCH, F. R., y SCHUTZ, R. P. (1981): *Vocational and social behavior research: An evaluative review*. En J. L. Matson y J. R. Mc Cartney: *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*. Nueva York: Plenum Press.
- SAHUQUILLO, L. (1987): *La formación del profesorado de educación especial*. En A. Alvarez (Comp.): *Psicología y Educación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid: Aprendizaje-Visor/M. E. C., 203-206.
- SCHALOCK, R. L. (1982): *What do you with them after they are educated? The need to integrate school and community based programs*. En K. P. Lynch, W. E. Kiernan y J. A. Stark: *Prevocational and vocational education for special needs youth*. Londres: P. H. Brookes.
- SNELL, M. E. (1978): *Systematic instruction of moderately and severely handicapped*. Ohio: Charles E. Merrill.
- VERDUGO, M. A. (1985): *Intervenciones conductuales en la deficiencia mental*. En J. A. I. Corrobles (Ed.): *Análisis y Modificación de Conducta II: Aplicaciones clínicas*. Madrid: U. N. E. D.
- VERDUGO, M. A. (1987): *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes. Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Universidad Autónoma de Madrid: Tesis Doctoral sin publicar.
- VERDUGO, M. A.; San José, T.; San Román, E.; Repiso, J.; Monjas, I., y Alonso, P. (en prensa): *Programas conductuales alternativos*. Madrid: MEPSA.
- WARNOCK, M. (1987): "Encuentro sobre necesidades de Educación Especial." *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-73.
- WHITMAN, T. L., y Scibak, J. W. (1979): "Behavior modification with the severely and profoundly retarded." En N. R. Ellis (Ed.): *Handbook of mental retardation*. 2nd edition. Nueva Jersey: Earlbaum.
- WILCOX, B.; Mc Donnell, J.; Rose, H., y Bellamy, G. T. (1987): Escuela secundaria "North Eugene", Oregon: "Integración de adolescentes con mi-

nusválías graves en el sistema de escuelas públicas.” En OCDE: *Integración social de los jóvenes minusválidos I*, 545-578.

WOLFENSBERGER, W. (1967): *Vocational preparation and occupation*. En A. A. Baumeister (Ed.): *Mental Retardation*. Chicago: Aldine.

WOLFENSBERGER, W.: *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

V. «Aspectos básicos de las adaptaciones curriculares para la Educación Secundaria.»

VICENT TIRADO
Profesor del Instituto de F. P.
de Esplugues de Llobregat

Introducción

Participamos del concepto de educación especial expuesto por Elena Martín en el que se consideran las necesidades educativas especiales como continuum de las necesidades educativas que tienen todos los alumnos. No insistiremos en ello, pero quisiéramos retener algunas cuestiones que nos parecen esenciales:

- Consideramos alumnos con necesidades educativas especiales a los que, en algún momento del proceso educativo, necesitan de unas actuaciones educativas más específicas para acceder a los objetivos del ciclo educativo correspondiente.
- Es fundamental, en este sentido, conseguir mejorar las condiciones escolares para dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas de TODOS, sea cual sea su grado de especificidad.
- Por lo tanto, no existirá una única propuesta para todos los alumnos.

Propuesta para el ciclo 12–16 años en el proyecto de reforma educativa del M. E. C.

Trataremos de analizar muy sucintamente los elementos más esenciales de la propuesta, centrándonos en aquellos que se refieran más explícitamente a la atención a la diversidad de necesidades educativas.

El ciclo de doce a dieciséis se concibe como etapa terminal de la enseñanza obligatoria en la que se ha de proporcionar a todos una cultura común completa y una formación polivalente desde un mismo centro y aula. Se trata, por tanto, de evitar la segregación excesivamente temprana de los alumnos por caminos diversos.

Así pues, se opta claramente por la comprensividad en este ciclo, por una enseñanza integradora y no segregadora que “ofrezca a todos las mismas oportunidades”.

Según este planteamiento, el elemento nuclear básico de este ciclo lo constituye: ¿cómo garantizar la calidad de la enseñanza necesaria para todos los alumnos que presentan diferencias de intereses, motivaciones y aptitudes?

¿Qué propuestas aparecen en el Proyecto de Reforma Educativa para poder responder a esta cuestión?

leyendo el Proyecto y examinando las diferentes iniciativas que el Ministerio está llevando a cabo podemos señalar:

- La diversidad de intereses y necesidades educativas ha de tratarse dentro de la misma aula, en grupos heterogéneos, mediante adaptaciones curriculares a partir del currículum base.
- Por otro lado, la opcionalidad en algunas materias, de tal forma que haya unas materias/áreas comunes a todos y otras optativas. Se propone que en el período de doce a catorce años exista un 20 por 100 de las asignaturas opcionales y que en el período de catorce a dieciséis la opcionalidad pueda llegar al 50 por 100 del currículum. Entre las variadas actuaciones que pueden realizarse durante el tiempo opcional se insinúa la posibilidad de seguir programas de profundización para los alumnos que estén interesados en ello o seguir programas de refuerzo o recuperación de materias para los que puedan necesitarlo.
- Al final del ciclo se ofrece la posibilidad a los alumnos que no han alcanzado los objetivos terminales de determinadas materias/áreas, de continuar un curso más la escolarización.

Diversidad de necesidades educativas

Antes del análisis de las propuestas del M. E. C. y de ofrecer las líneas directrices de lo que podría ser una respuesta educativa y organizativa a las diferentes necesidades educativas, queremos referirnos sucintamente a éstas.

Además de las necesidades educativas especiales que se refieren a necesidades educativas más permanentes, como déficits sensoriales, psíquicos, físicos, etc., hay otras que queremos señalar con más detenimiento dada su importancia y extensión en este ciclo:

a) *Absentismo escolar*

Hay un número considerable de alumnos que ocasionalmente o durante un cierto tiempo no aparecen por las aulas, sobre todo en los actuales Institutos de Secundaria. Las cifras en zonas urbanas son preocupantes, más si tenemos en cuenta que los Institutos intentan sancionarlo en sus reglamentos internos.

b) *Abandono de la escolaridad*

Son muchas y variadas las razones que lo ocasionan: no les gustan los estudios que realizan, y muy a menudo fracasan en ellos; la inseguridad de lograr un trabajo, aunque sea en condiciones muy precarias, etc. Así, un 70 por 100 de los alumnos de Formación Profesional de primer grado y el 30 por 100 en B. U. P. abandonan la escolarización antes de terminar el ciclo que habían iniciado.

Como el abandono es más numeroso en los primeros años de estas dos modalidades de Enseñanza Secundaria, un contingente de jóvenes se encuentran en la calle sin ninguna titulación, siéndoles más precarias las oportunidades de encontrar trabajo.

c) *Fracaso escolar generalizado*

Si en la E. G. B. actual existe fracaso escolar (un 35 por 100 no obtiene el graduado escolar), la Enseñanza Secundaria no sólo no lo palió, sino que lo acentúa aún más. Veamos, si no, las cifras que últimamente se barajan:

- Un 14 por 100 de los alumnos matriculados en E. G. B. no se matriculan en ninguna de las modalidades posteriores.
- En Formación Profesional, un 75 por 100 de los alumnos no obtienen el título de primer grado.
- En B. U. P., sólo el 50 por 100 alcanza el título de Bachillerato.

Si en lugar de citar las cifras nos refiriéramos a si los alumnos son o no capaces de aplicar a la vida cotidiana y al mundo circundante lo trabajado en las aulas, seguro que aquéllas aumentarían.

d) *Desinterés y poca motivación*

Las Enseñanzas Medias no aportan respuestas a las preguntas que los jóvenes se realizan ni tienen presentes sus intereses. Esto es así, tanto en lo referente a los contenidos que se le proponen como a los métodos que utiliza, poco participativos, pues se basan, mayoritariamente, en la explicación única y no en la elaboración de hipótesis y su contrastación. Esto provoca que el interés del alumno se sitúe fuera de la escuela o bien en futuras recompensas, en el momento de incorporarse en el mundo del trabajo, de difícil satisfacción.

e) *Autoestima*

En este período previo a la incorporación al mundo adulto, la autovaloración y autoestima toman una dimensión considerable, siendo factores determinantes en la formación de la personalidad. Aquéllas se generan progresivamente a través de la interacción diaria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, no es fácil deducir cuál es la autovaloración de unos jóvenes que diariamente, mediante las notas y/o el trato diario, son menospreciados o dados por inútiles.

Como conclusión podemos afirmar que el desajuste entre las necesidades educativas de los alumnos y la respuesta del sistema educativo adquiere dimensiones nuevas o importantes: afecta a la mayoría de los alumnos; no sólo se centra en mal o buen rendimiento, sino en absentismo, desmotivación, conflicto, abandono, etc.; provoca unas formas de expresión más radicales e intensas.

Toda esta variedad de situaciones y comportamientos podemos agruparla en dos tipos de necesidades educativas según el nivel de competencia de los alumnos en relación al currículum que se propone en las Enseñanzas Secundarias:

- a) Alumnos que necesitan unas actuaciones educativas poco específicas respecto a los contenidos y objetivos terminales que se proponen y que con modificaciones de las estrategias instructivas (métodos, técnicas, etc.) respecto al currículum ordinario pueden acceder a los contenidos y objetivos del ciclo.
- b) Alumnos que precisan de un tipo de actuación educativa de elevada especificidad, respecto a los contenidos y objetivos terminales establecidos en cada área, que pueda dar lugar a modificaciones sustanciales. En algunos casos implicará contenidos y objetivos alternativos y/o complementarios, etc. Evidentemente, serán también necesarias modificaciones de las estrategias instructivas. Sólo con estas adecuaciones curriculares existirá un mínimo de garantías para que estos alumnos accedan a los contenidos y objetivos terminales del ciclo.

Aunque los elementos comunes entre estos dos grupos son evidentes en el momento de elaborar la respuesta educativa, nos vamos a referir al segundo grupo; debemos recordar que nos estamos refiriendo prácticamente a un 30-35 por 100 de los jóvenes comprendidos entre los doce a dieciséis años.

Propuesta de la respuesta organizativa y curricular

Ya hemos explicitado que la respuesta educativa ha de compaginar una enseñanza común para todos con la diversidad de necesidades educativas de los alumnos. Para esto será necesario, entre otras cosas, que se ofrezcan a todos las mismas posibilidades para acceder al currículum propuesto en el ciclo y satisfacer *realmente* las necesidades educativas de TODOS los alumnos.

Vamos a centrar la propuesta en tres ámbitos básicos:

1. Aspectos curriculares.
2. Aspectos organizativos y de recursos.
3. Aspectos de formación del profesorado.

Aspectos curriculares

1. Es absolutamente necesario un único marco curricular para todos los alumnos, un mismo referente. De esta forma habrá un criterio único para la detección de las necesidades educativas, y éstas harán exclusiva referencia a elementos educativos y no externos al proceso de enseñanza/aprendizaje.

El currículum del ciclo ha de ser abierto y flexible de tal forma que permita a los profesores diseñar situaciones de aprendizaje distintas a partir del mismo currículum, pero de acuerdo con las circunstancias particulares del alumno y su entorno. Es decir, permita la adaptación del currículum.

Tomando como referencia el “Marc curricular per a l’ensenyament obligatori”, elaborado por el doctor César Coll para el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, y que presumiblemente sea adoptado por el M. E. C., queremos referirnos a algunas de las dimensiones de un currículum abierto y flexible, de especial relevancia en el tema que nos ocupa:

- Respecto a la elaboración de los Objetivos Generales del ciclo que persiguen promover las capacidades (cognitivas, motrices, de equilibrio, de inserción social y de relación) necesarias para integrar al alumno en la sociedad, se hace obligatorio insistir y profundizar en el análisis sociológico. En este sentido creemos que han de introducirse objetivos generales referidos a la transición del joven a la vida adulta, a la transición del estudio al trabajo.
- Los objetivos generales de área han de ser amplios y pocos, de tal forma que permitan a todos los alumnos acceder a ellos.

En relación a los contenidos:

- a) En cuanto a los contenidos, es importante reseñar dos aspectos que son esenciales para todos los alumnos, pero vitales para los que nos estamos refiriendo:
- a.1) Lo que la Administración Educativa ha de proponer a la comunidad escolar son *Grandes Bloques de Contenido* en los que no han de detallarse ni precisarse sus componentes; de lo contrario, estaríamos cerrando el currículum y haciendo sumamente difícil el progreso de algunos alumnos.
 - a.2) El hecho de entender los contenidos como conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes no sólo obliga a explicitar lo que ha venido llamándose currículum oculto, sino que aumenta la posibilidad de diversificar las programaciones que ha de realizar el profesor o equipo de educadores. Al mismo tiempo permite, sobre todo a los alumnos a que nos venimos refiriendo, situarse en mejores condiciones de acceder al currículum propuesto, pues la adquisición de los procedimientos y actitudes se adapta mejor a sus necesidades educativas.
- b) Como es conocido, los objetivos terminales de área precisan el tipo y grado del aprendizaje que han de realizar los alumnos respecto a los bloques de contenido seleccionados para acceder a las capacidades descritas en los objetivos generales de área, especialmente en los objetivos terminales, donde radica la posibilidad de que el currículum deje de ser abierto y flexible. Para que ello no ocurra es necesario que la formulación de los Objetivos Terminales sea tan amplia que permita diferentes especificaciones por lo que se refiere al tipo y grado de aprendizaje, de tal forma que:
- Cada alumno/a pueda situarse en un punto de la graduación que se propone, de la más compleja a la más sencilla, dentro de un mismo objetivo terminal.
 - Cada profesor pueda adaptarse a los requerimientos sociales y personales del alumno, al poder determinar el tipo y grado de los aprendizajes referidos.
 - Los verbos que se utilizan para expresar los resultados esperados en el aprendizaje comprendan diversas ejecuciones posibles para las diversas necesidades educativas.

Todo lo descrito hasta aquí ha de ser lo *prescriptivo* en las propuestas curriculares que la Administración Educativa establezca para todos los alumnos del ciclo. Por tanto, es a partir de este primer nivel de concreción como han de realizarse las adaptaciones curriculares; sólo si actuamos de la manera descrita evitaremos un excesivo número de adaptaciones y modificaciones del currículum, pues cuando más especificadas sean las prescripciones, un mayor contingente de alumnos se situarán al margen.

También es importante que sea éste el referente para todos; de esta manera los alumnos para los que se establecen adaptaciones curriculares aprenden cosas semejantes a las de sus compañeros; así no sólo se facilita la cooperación entre ellos, sino que confiere la misma valoración social a los aprendizajes realizados por todos los alumnos.

2. *Adecuaciones curriculares.*—Para realizar adecuaciones curriculares es necesario contemplar un proceso de valoración del alumno referido a los repertorios que el alumno posee respecto al currículum propuesto.

Las adecuaciones curriculares se han de situar a nivel de la programación concreta del profesor y/o grupo de profesores que intervienen en el aula, de tal forma que toda programación sea una adecuación. Entre otras cosas, esto implicará para el grupo de alumnos que nos referimos:

- Priorizar algunos contenidos y objetivos terminales referidos a ciclos anteriores que no están suficientemente asumidos; priorizar aquellos que hacen referencia más directamente a la inserción social profesional del joven, a la transición a la vida adulta; priorizar los aspectos más tecnológicos y manipulativos como una forma más ajustada a sus necesidades educativas para acceder a los objetivos propuestos, etc.
- Desestimar algunos objetivos terminales y bloques de contenido propuestos: el idioma extranjero, el estudio de la lengua, etc., para algunos alumnos de los descritos.
- Distribuir los contenidos a asumir en temporalizaciones diversas según sean las necesidades educativas.
- Si la secuenciación de los bloques de contenido y objetivos terminales ha de realizarse según los profesores crean conveniente en función de las necesidades de los alumnos respecto a los diferentes tipos de contenidos propuestos, creemos que para los alumnos que nos venimos refiriendo sería adecuado secuenciar considerando en primer plano los aspectos más procedimentales, así como aquellos contenidos que sean más funcionales para los alumnos.
- Es fundamental que lo que el alumno trabaje en el aula no se aleje demasiado del currículum ordinario y que el material propuesto sea el propio de la edad y del ciclo educativo; hay que evitar la utilización abusiva de materiales más propios de otras edades.
- Respecto a la organización de la clase hemos de reseñar:
 - Formación de grupos flexibles evitando la organización única.
 - También el horario habrá de ser flexible con módulos diferentes según materias y/o temas trabajados.
 - Combinar el aula/grupo con el aula/materia durante el ciclo, pues tan importante es la identificación grupal y espacial como que haya en el aula recursos materiales diversos y ricos pedagógicamente.
- Refiriéndonos a los aspectos metodológicos:
 - Hay que evitar al máximo la explicación general magistral y realización posterior de ejercicios, por su rigidez. Se ha de proporcionar más actividad de contraste, diálogo, búsqueda, etc.
 - Ofrecer momentos de reflexión teórica y práctica en todas las materias.
 - Las actividades introducidas han de ser funcionales tanto respecto a los contenidos como a los métodos.
 - Proporcionar actividades interdisciplinarias y/o globalizadoras con interrelación explícita entre diferentes áreas/materias.
 - Planificar la graduación de diferentes dificultades que implica la ejecución de cualquier actividad.
 - Introducir técnicas de estudio en cada materia para que se interiorice y sistematice mejor aquello que se trabaja en el aula.

- Organizar la actividad educativa del alumno a partir de proyectos en los que todos los componentes del grupo o subgrupo hayan de aportar alguna cosa para su consecución.
- En relación a la valoración, sólo quisiéramos mencionar, ya que hay suficiente bibliografía al alcance del interesado, que no se valore fundamentalmente el resultado final, sino el proceso, pues es más fácil modificar las incorrecciones. Son, pues, los avances que realiza el alumno, y no tan sólo el resultado, lo que en definitiva cuenta.

2. Aspectivos organizativos y de recursos

1. *Organizativos*.—En este apartado no sólo analizaremos algunas de las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia en el Proyecto de Reforma Educativa, sino que en consonancia con ello ofreceremos las nuestras como puntos referenciales y de avance, al menos así lo creemos, en el debate de cómo organizar este ciclo combinando la comprensibilidad y la diversidad.

a) *La optatividad*

Somos partidarios de que la opcionalidad facilita adaptarse mejor a los intereses y gustos de los alumnos, pero para que se convierta en un elemento educativo de primera magnitud es necesario, a nuestro entender, realizar algunas consideraciones:

- También en las materias optativas ha de contemplarse la diversidad de actuaciones educativas en el sentido señalado en los apartados anteriores. El interés inicial del alumno por la materias no es garantía de motivación por ellas. La motivación es más bien fruto del propio aprendizaje, de si se adapta a sus necesidades educativas, de si resulta significativo y funcional.
- Las materias optativas han de insertarse en el marco de la formación general de los alumnos que viene concretado en los Objetivos Generales del Ciclo; por tanto, aquéllas son tributarias de éstos y han de contribuir a su adquisición.
- La optatividad que se ofrezca ha de ser el máximo de equilibrada posible entre las diferentes áreas/materias existentes en el ciclo.
- Debe ayudar a la profundización y ampliación de aquellos elementos que lo requieran, como debe suponer esfuerzo para aquellos que lo necesiten. En este último caso será fundamental, tal como hemos venido exponiendo, trabajar sobre todo procedimientos a poder ser referidos a diversas materias/áreas mediante temas interdisciplinarios y/o globalizadores. Ha de evitarse que algunos alumnos estén realizando actividades de refuerzo durante todo el tiempo de opcionalidad.

Nosotros creemos que para los alumnos del segundo grupo descrito en páginas anteriores debiera ofrecerse un proyecto educativo global para el 50 por 100 de optatividad que se ofrece en el período de catorce a dieciséis. Este consistiría en los siguientes elementos básicos:

- Toda la opcionalidad, o su mayor parte, ha de organizarse alrededor de la transición del joven a la vida adulta y la transición al trabajo como elemento facilitador de aquélla. Esta sería el eje vertebrador de la actividad educativa de los alumnos de tal forma

que sirva como referente de las actividades (no de los objetivos terminales, pues éstos ya estarán establecidos) que se realizan en asignaturas comunes.

Esto supone insistir más en los objetivos generales del ciclo que se refieran al aspecto de la transición, de tal forma que los elementos tecnológicos y manipulativos serán centrales, no sólo en sus contenidos y objetivos terminales, sino también como medio para acceder a los objetivos generales de ciclo y de otras áreas.

No estamos proponiendo una formación profesional durante el tiempo opcional del alumno, aunque evidentemente se introduzcan con mayor intensidad y extensión la educación tecnológica y práctica más en consonancia con contenidos amplios y comunes a diversas profesiones de lo que realizan los demás alumnos. Tal como hemos señalado anteriormente, esta opcionalidad ha de contribuir a facilitar la adquisición de los objetivos generales de ciclo y de las diferentes áreas.

Es evidente que en las materias comunes estos alumnos irían con los demás.

Sería motivo de otra ponencia abordar cómo organizar este núcleo optativo, pero avancemos que debieran ofrecerse diversos “proyectos” muy funcionales a llevar a cabo por los alumnos donde no sólo hubiese planteamientos de simulación productiva, sino que ofreciesen en su organización y planteamiento elementos que conecten con otras materias/áreas, contribuyendo así a la consecución de los objetivos generales de ciclo y de área.

Actualmente en Cataluña existen diferentes experiencias, como la de “aprenentatge d’oficis”, que ofrecen referentes válidos en la formulación y organización de proyectos motivadores y ajustados a las necesidades de los alumnos a que venimos refiriéndonos.

El convencimiento de que las propuestas han de ir por estos caminos nos viene de:

- Este tipo de alumnos, en su mayoría, aprenden más y mejor a partir de elementos manipuladores y prácticos. Puede ser una vía válida para acceder a los objetivos generales de ciclo.
- Los aprendizajes que se proponen están exentos de historias de fracaso para el alumno al no hallarse presentes en su currículum anterior; por tanto, están en mejores condiciones de ser motivadores.
- Los resultados positivos que obtienen algunos alumnos actualmente en las diversas experiencias señaladas.

b) *Realizar el ciclo de doce a dieciséis en un año más*

Este año complementario que se propone al finalizar el ciclo para aquellos alumnos que no han adquirido los objetivos terminales propuestos, ha de garantizar acceder a los mismos insistiendo en ellos, pero mediante un sistema organizativo y metodológico diferente.

Pensamos que ha de ser un programa de transición del estudio al trabajo en el que han de combinarse las prácticas en alternancia en las empresas, si la edad de los alumnos y el Estatuto de los Trabajadores lo permiten.

2. *Recursos*.—Dada la extensión de la ponencia, no nos extenderemos en cada uno de los apartados que proponemos. Queremos referirnos a todos aquellos medios organizativos, humanos y técnicos que debieran existir en este ciclo complementando todo lo que hemos expuesto, pero que sin ellos será muy difícil conseguir que el Sistema Educativo satisfaga las necesidades educativas de TODOS, poniendo en peligro el logro de una escuela abierta a la diversidad, una escuela para todos.

- No deberían de existir más de siete u ocho asignaturas en el ciclo, ni más de siete u ocho profesores en total.
- La duración cada materia a la semana ha de ser de tres horas mínimo para mejor garantizar una enseñanza basada en la actividad del alumno y evitar al máximo las clases magistrales.
- Ofrecer al profesorado momentos de reflexión y de elaboración de materiales didácticos.
- Consolidación de equipos educativos de forma que cada tres o cuatro grupos tengan los mismos profesores.
- Cada un cierto número de alumnos (¿cien?) ofrecer al centro un profesor de apoyo o el equivalente en horas para que el centro organice su proyecto educativo con nuevos recursos humanos. Igualmente ofrecer especialistas cuando se requieran para déficits muy específicos.
- Elaboración de un plan de orientación escolar y profesional y, como parte integrante de él un plan de acción tutorial en el que el tutor sea la persona que lo coordine. Es muy importante esta actuación debido a la segmentación y dispersión de este ciclo.
- Los equipos psicopedagógicos de carácter sectorial han de extender su intervención psicopedagógica en este ciclo incorporando nuevos profesionales si cabe. Estamos convencidos de que la creación de los “Departamentos de Orientación” en los centros que ha creado el Ministerio de Educación y Ciencia va a crear confusión en un ciclo que necesita como agua de mayo la claridad.

Aspectos de Formación del Profesorado

Aquí seremos aún más breves, pero no queríamos terminar sin apuntar unas breves ideas.

De lo expuesto pensamos que se desprenden algunos bloques de formación que se han de considerar seriamente:

- Ofrecer una formación que facilite a las escuelas e institutos elaborar proyectos educativos ajustados a la realidad existente y del cual emanen las diferentes actuaciones educativas.
- En el currículum abierto que se nos propone, es el profesor en su aula quien debe cerrarlo. Para realizarlo bien creemos que es necesario incidir sobre este tema.
- Acción tutorial.
- Reciclaje del área/materia concreta.

VICENTE TIRADO BAUSA

Profesor del I. P. de Formación Profesional
de Esplugues de Llobregat (Barcelona).



Ministerio de Educación y Ciencia

