

ELABORACION DE PROYECTOS DE CENTRO BASADOS EN LA DIVERSIDAD ESCOLAR

CARLOS MONEREO FONT

RESUMEN

El proceso de integración del alumno con handicap en la escuela ordinaria aspira, por su propia naturaleza conceptual, a que la respuesta a las necesidades educativas de esta población se produzca en el seno del propio centro escolar y con sus recursos habituales. En este sentido cuanto menos excepcionales resulten las medidas adoptadas, mayor grado de integración se alcanzará hasta lograr, en su máxima expresión, una situación educativa en la que hablar de "integración" no tenga sentido o, dicho de otro modo, constituya un elemento desintegrador.

Siendo consecuentes con dicha orientación, la escuela debe articular medidas educativas generales que permitan dar una respuesta flexible y eficaz a los factores de diversidad que presenten todos los alumnos del aula, sea cual sea su frecuencia.

En este trabajo se presenta un procedimiento para la elaboración de planes específicos de centro que faciliten el diseño de unidades didácticas adaptadas al grupo-clase.

ABSTRACT

The process of integrating the handicap student in the ordinary school wants, for its conceptual aspect, that the necessities of this children have to be answered by the ordinary school and with the school resources. In this sense how less special measures adopt the ordinary school, the grade of integration will be higher, tell when, in its highest expression, we can arrive a educative situation where it wan't be necessary to talk about "integration" or this concept implies a desintegration aspect.

We are consequent with this orientation, the school have to articulate general educative measures that let to give a flexible and effience answer to the diversity aspects that presents all the students in the class, in any kind of frecuency.

This work present a procedimnt for the elaboration of specif educational plans that facilitate the design of didactic units for the class group.

PALABRAS CLAVE

Diversidad Escolar, Integración, Proyecto Educativo de centro, Adecuaciones Curriculares.

KEYWORDS

School Diversity, Mainstreaming, Educational Plan, Curriculum Adaptation.

El integracionismo, como movimiento educativo que defiende la coeducación entre alumnos excepcionales y no-excepcionales, puede considerarse, junto con los movimientos de la tecnología educativa (años 50) y de renovación pedagógica (años 40), la corriente psicopedagógica más importante de nuestro siglo, y la única capaz, si se me permite hacer un juicio prospectivo, de modificar sustancialmente una institución tan monolítica como es la escuela.

Lo dice DIMOND claramente cuando llama a la integración escolar, la *revolución silenciosa*; poco a poco, sin grandes cambios ni espectaculares transformaciones pero de manera inexorable, las incipientes iniciativas de integración, que ven la luz, aspiran a modificar paulatina, pero radicalmente, todas y cada una de las dimensiones estructurales tradicionales que conforman la escuela.

En realidad no es que la integración ponga en crisis al sistema educativo, sino que a menudo actúa como amplificador de una crisis latente y anunciada, que puede definirse, en términos quasi operativos, aludiendo a su incapacidad de adaptarse a las diferencias individuales.

De facto, no existe una solución de continuidad; la escuela actual que se ha mostrado, en general, incapaz de responder a las necesidades de una población denominada *normal*, con *a priori*, mínimas variaciones en sus ejecuciones y en su ritmo de aprendizaje, ¿puede responder eficazmente a las diversificadas necesidades que presentan el conjunto de alumnos que denominamos excepcionales?

Nunca en sus actuales términos. Llevar a cabo una experiencia de integración escolar sin apenas modificar la organización, enseñanza y dinámica escolar, es un proyecto abocado al fracaso desde sus inicios.

El interrogante que sigue a estas consideraciones parece obligado: ¿Cuáles son las condiciones mínimas que deberá poseer una escuela para ser capaz de responder con eficacia a la diversidad de su alumnado?, y por consiguiente, ¿qué modificaciones han de priorizarse?

Ambas cuestiones deben ser contestadas en el marco de un Proyecto ampliamente asumido por toda la comunidad escolar, que suponga, a la vez, un compromiso de todos los estamentos implicados (Consejo escolar, equipo directivo, profesorado, especialistas, padres, alumnos), y una programación rigurosa de medidas y acciones a adoptar, que incluya una distribución apropiada de responsabilidades. Dicho Proyecto debe caracterizarse por un estricto realismo que emana del conocimiento de los propios recursos y de las exigencias que conlleva la tarea emprendida.

Actualmente existe una figura reglamentada que permite formalizar las iniciativas de este tipo, el Proyecto Educativo de Centro (Plan de Centro y Proyectos específicos de Centro).

En el *Apéndice* que acompaña este artículo se sintetizan las fases, que a nuestro entender, deben cubrirse con el fin de elaborar un Proyecto específico de Centro que trata de responder a la diversidad escolar. Seguidamente comentaremos cada una de las fases indicadas.

A. ACTITUDES

La dimensión que con mayor frecuencia aparece en los dictámenes técnicos y en las publicaciones especializadas, se refiere a las actitudes de los agentes que intervienen en el proceso de integración, y en especial, suele considerarse determinante para el futuro de cualquier proyecto, la actitud adoptada por el claustro de profesores de la escuela candidata.

Sin negar la importancia de una buena predisposición, y de unas expectativas favorables en el momento de acoger al alumno, probablemente la correlación entre una actitud positiva y el éxito de la integración, sea inferior a lo que se piensa. Con elevada asiduidad unas actitudes determinadas no suelen corresponderse con unas actuaciones en el mismo sentido, y así nos encontramos con docentes plenamente convencidos de los principios que emanan de la *Escuela Activa*, y sin embargo son, en la práctica escolar, directivistas y autoritaristas. Esta disonancia entre pensamiento y acción, clásica en los estudios de Psicología Social, posee claras implicaciones en el tema que nos ocupa, y es fácil hallar maestros muy bien predisuestos, sin una mínima formación en técnicas de adaptación individual de la enseñanza, que al principio suplen sus déficits con una voluntad y esfuerzo encomiables, pero que a medio y largo plazo terminan por *quemarse*, produciéndose, en muchos casos, una reacción contraria de rechazo.

La frase incluida en el Informe COPEX, presentado por una comisión de expertos como estudio preliminar para la elaboración de la ley marco de integración de Canadá, es tajante en el sentido apuntado:

"A menos que los educadores no estén adecuadamente preparados en las técnicas de la enseñanza individualizada, es poco probable que sean defensores entusiastas de la integración".

En otras palabras, únicamente enseñando y demostrando cómo puede responderse diariamente a la heterogeneidad de demandas que presenta una escuela integrada, podrán consolidarse actitudes positivas con respecto a las posibilidades de éxito de las experiencias en integración escolar. Los numerosos estudios efectuados sobre las relaciones entre actitud y grado de contacto o conocimiento sobre iniciativas de integración, avalan esta idea: cuanto mayor y más directo es el conocimiento, más favorable es la actitud.

En cuanto a la actitud demostrada por los compañeros del alumno excepcional, también las investigaciones señalan, sin ambigüedades, que en situaciones de relación espontánea, el niño *normal* se relaciona mucho menos con el excepcional, que con el resto de sus compañeros, y que por lo tanto es preciso intervenir para facilitar las interacciones, y por extensión un aspecto tan crucial como son los aprendizajes que se obtienen a partir de la imitación de modelos adaptativos.

Por último, también es fundamental para optimizar el proceso de integración, realizar un trabajo de información/formación con los padres de los alumnos normales, para que se convenzan de que ello no debe tener ninguna repercusión negativa sobre sus hijos, ni a nivel de *contagio* de conductas anómalas, ni por lo que se refiere a una supuesta disminución en el grado de exigencia académica; así como con los padres de los alumnos excepcionales, que también pasan por un proceso de integración, dejando el refugio de la Escuela Especial para enfrentarse a los juicios y prejuicios del exterior.

Hechas estas consideraciones, creemos que algunos ejercicios de role-playing efectuados por todo el claustro pueden facilitar la aproximación de criterios (ver apéndice).

B. VARIABLES ESCOLARES RELEVANTES

El siguiente paso, a buen seguro uno de los más relevantes, consistirá en efectuar un *chequeo* del estado en que se encuentran todas aquellas variables del centro que inciden decisivamente en el éxito del proyecto de integración. Para nosotros dichas variables pueden resumirse en 10 apartados:

(1) Personal de soporte o asesoramiento existente, (2) materiales y recursos, (3) metodología instruccional dominante, (4) Condiciones físicas del centro, (5) tipología de las interacciones sociales profesor-alumno, alumno-alumno que prevalecen, (6) Estilo de enseñanza del profesorado, (7) Actitudes de la comunidad escolar frente a la integración, (8) Modalidades de evaluación escolar empleadas, (9) grado de participación de los a.n.e.e. en actividades comunes y (10) Situación del Proyecto Educativo de Centro.

La misión central de este *diagnóstico* será detectar las principales *vías de agua* que tiene el centro para arbitrar las medidas de solución necesarias. En la siguiente página, y modo de ejercicio, se propone un protocolo que puede auxiliar al equipo directivo en esta tarea de chequeo; consta de 4 apartados: descripción del estado de los 10 aspectos reseñados, acciones correctivas a emprender, responsable que dirigirá dicha acción remedial, y plazos de actuación para su nueva revisión.

C. FACTORES DIVERSIDAD PSICOPEDAGOGICA

En cualquier situación de Enseñanza-Aprendizaje, y de forma especial en un aula integrada, deben dejarse de lado la mayoría de presupuestos y empezar desde el principio diseñando un entorno de aprendizaje ajustado al nuevo contexto instruccional; dicho de otro modo, cada nuevo grupo escolar, cada nueva *clase*, requiere un entorno de aprendizaje distinto, hecho a la medida de sus necesidades, y limitado, ineludiblemente, por los recursos con los que se encuentra: Personal, espacios, mobiliario, materiales, etc.

En un sentido metafórico, un educador sería un diseñador que, a partir de las materias primas que posee, sean de mejor o peor calidad, es capaz de confeccionar un traje a medida del cliente, es decir, una organización del aula a medida de los alumnos.

Con el fin de poder crear este entorno personalizado, debemos conocer la realidad en la que nos movemos, especialmente la referida a las diferencias individuales existentes entre nuestros alumnos. No obstante identificar todos los posibles factores de diferenciabilidad individual, que incluirían desde las características fisiológicas hasta las socio-familiares, puede ser una tarea ingente e innecesaria. El problema fundamental está en seleccionar las dimensiones verdaderamente relevantes que nos permitirán diseñar un entorno educativo óptimo para todos nuestros estudiantes, sin distinciones, buscando, lo que con frecuencia la escuela ha considerado contradictorio, *diversificar lo común o general*, pero que de hecho rige las relaciones en la mayoría de entornos sociales (familia, asociaciones, empresas), donde la infraestructura y las metas pueden ser comunes y sin embargo es distinta la manera en que cada miembro colabora o actúa.

Estas dimensiones nos deberían permitir, específicamente, realizar las siguientes acciones:

a) Efectuar las adaptaciones curriculares necesarias en el que sería el *3er nivel de concreción* del Marco Curricular para la enseñanza obligatoria, que nos permitirían elaborar las Unidades didácticas.

b) Establecer una dinámica escolar apropiada, optando por unos métodos de enseñanza determinados y planificando y distribuyendo las actividades de aprendizaje.

c) Disponer los espacios, mobiliario y materiales dentro del aula, de manera que favorezcan dicha dinámica escolar. Por otro lado sus dimensiones tendrían que ser lo suficientemente genéricas para que pudiesen aplicarse a todos nuestros alumnos, y de carácter descriptivo con el fin de rechazar etiquetas clasificadoras, a todas luces inútiles cuando no contraproducentes. Nos interesa conocer principalmente más que *qué es* el alumno, *cómo es* y *actúa* en situaciones instruccionales, con el fin de emitir prescripciones que nos ayuden a construir el medio donde aprenderá e interaccionará mejor.

Como puede observarse se distinguen dos grandes grupos:

a) Las dimensiones *externas o conductuales* que integran el ritmo o velocidad de aprendizaje del alumno (lento/medio/acelerado) y su nivel de aprendizaje (ejecución) en cada área curricular y para cada tipo de contenido: conceptos (clasificaciones de hechos), principios (relación de causalidad entre variables), procedimientos (operaciones de acción y/o decisión para resolver una tarea o problema) y valores (tendencia latente a comportarse de una determinada manera).

b) Las dimensiones *internas o cognitivas* que agrupan el estilo y estrategias de aprendizaje, y algunas modalidades de interacción que determinan las formas de comportamiento del alumno al enfrentarse a una tarea o problema.

Entre las preferencias de aprendizaje individual se halla el grado de persistencia en el estudio, mayor o menor necesidad de movilidad, la posibilidad de trabajar de forma autocontrolada (responsabilidad) y con pocas o muchas instrucciones (autonomía). A estos factores deben añadirse las preferencias por aprender en uno u otro tipo de agrupamiento (solo, con un compañero o *par*, con el maestro, en pequeño grupo, en grupo medio o dentro del grupo-clase), y la modalidad o canal perceptivo (vista/oído/tacto) -INPUT- y eferente (verbal y/o motórico) -OUT-PUT- que puede utilizar, desde la perspectiva instruccional, el estudiante.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se identifica un primer grupo formado por un repertorio de habilidades y técnicas para optimizar el proceso de estudio (microestrategias), y un segundo grupo, de mayor complejidad, encargado de decidir, en cada nueva situación de aprendizaje, qué habilidad o destreza poner en juego, para lo cual el alumno debe poseer un cierto conocimiento de su propia forma de razonar y pensar (macroestrategias).

D. ADECUACIONES CURRICULARES

Una vez hemos determinado el perfil de la clase, en relación a los factores de diversidad psicopedagógica, efectuaremos las adecuaciones del currículum escolar pertinentes.

Se tratará en definitiva de responder al *qué* y al *cómo* enseñarlo a partir del perfil definido previamente. En cuanto al primer interrogante, qué contenidos enseñar, deberá partirse del diseño curricular que haya elaborado la escuela, inspirado a su vez en el marco curricular para la enseñanza obligatoria propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia (COLL, 1987). Este *background* inicial, sin embargo, no sustituye la necesidad de que el maestro titular del aula, ayudado por los asesores psicopedagógicos (maestros de soporte, equipos psicopedagógicos), tenga que decidir los niveles de *complejidad cognitiva* en que situará su enseñanza; en este sentido, un mismo contenido, se trate de un hecho, un concepto, un procedimiento, un principio o un valor, podrá tener un tratamiento diferente según vaya destinado a un grupo de alumnos con un ritmo de aprendizaje lento, un nivel de ejecución bajo, poca autonomía de aprendizaje y unas habilidades de aprendizaje mínimas (niveles cognitivos, según la taxonomía de Bloom, entre el conocimiento y la aplicación), que el que reciban aquellos alumnos con elevadas habilidades de aprendizaje, persistencia, autonomía y nivel de ejecución altos y un ritmo acelerado de aprendizaje (en la taxonomía de Bloom, del análisis a la evaluación).

En el apartado D del apéndice se incluye un cuadro de doble entrada en el que se contemplan las distintas posibilidades de ajuste entre los contenidos y el nivel de dificultad cognitiva (se destacan las más usuales: conocimiento de hechos, comprensión de conceptos, aplicación de procedimientos, análisis-síntesis de principios o evaluación de valores).

La incidencia de las adecuaciones curriculares no afecta únicamente a la programación de los contenidos (unidades didácticas) sino que también modifica la metodología instruccional y la estructura de organización del aula, en cuanto al tipo de agrupamientos que se realicen en su seno) ver tipología de agrupamientos escolares en el apéndice).

Vamos a centrarnos en comentar brevemente las características definitorias de los agrupamientos inter-clase:

- *Estudio independiente*. El alumno trabaja en actividades individualizadas como el estudio de documentos, la realización de ejercicios o de fichas autoadministrables, y en algunas ocasiones autoevaluables.

- *Par o Tutor*. En este caso el alumno trabaja junto a otro agente que hace las veces de docente; puede tratarse de un compañero de clase aventajado, de un estudiante de algún curso superior o de un estudiante universitario en régimen de prácticas. Se han llegado a establecer programas de formación específicos para este tipo de tutores (KHOL et al., 1984), que *grosso modo* constan de:

1. Métodos de comunicación con el discente.
2. Características instruccionalmente relevantes del mismo.
3. Procedimiento de enseñanza: Asegurarse de que atiende, explicarle lo que debe hacer con ejemplos, guiarle en el primer ejercicio y corregir sus resultados.

4. Llevar un registro del progreso.

- *Grupos Homogéneos.* Se trata de pequeñas agrupaciones en las que se relaciona a sus componentes por alguna característica similar; la más frecuente y justificable es la agrupación en base al nivel de rendimiento en algún contenido curricular concreto.

- *Grupos Heterogéneos.* También son pequeñas agrupaciones pero en este caso constituidas sobre la base de alguna característica diversa, e incluso opuesta. Así, los Grupos Equilibrados intentan asegurar una cierta proporcionalidad entre ellos, tomando muestras que representen las diversas variables entre el alumnado (idioma, sexo, capacidad, personalidad, edad, etc.); desde este enfoque el grupo es contemplado como una réplica de la sociedad a escala reducida. En cambio, en el caso de los Grupos Compensados se aprovechan ciertas características contrarias de los miembros del grupo de forma que logren equilibrar sus diferencias de ejecución, personalidad, estilo, estrategias, ritmo, conducta, etc.

Sin embargo el agrupamiento heterogéneo que ha recibido una mayor atención y expectativas es el encarnado por los *Grupos Cooperativos* en los que, tras la asignación de un objetivo común y unas tareas específicas para cada uno de sus componentes, se valora el resultado o producto final obtenido por todo el grupo. De este modo cada miembro del grupo únicamente obtiene una buena calificación si también la obtienen sus compañeros, lo que favorece la ayuda mutua y la interacción positiva. Existen diversas modalidades para cada grupo, se parta de una investigación o centro de interés general o se produzca un intercambio entre los portavoces de los distintos grupos.

La utilización de *actividades multiconductuales* en las que se diseñan ejercicios que permiten distintas modalidades de aprendizaje, y en especial diferentes canales sensorio-efectores de entrada y salida de la información, facilitan la tarea de este tipo de agrupamientos.

- *Grupos Medios.* Son agrupamientos más numerosos que suelen destinarse al debate y discusión de temas.

- *Grupo-Clase.* Se trata del agrupamiento que forman todos los alumnos asignados a un aula. Dado el elevado número de estudiantes que lo forman, están indicados los métodos más expositivos de enseñanza.

Finalmente el *agrupamiento por Enseñabilidad* merece un comentario aparte.

Seguramente estaremos de acuerdo en que un reducido número de niños con hándicap no puede incorporarse plenamente a una clase ordinaria; pero también deberemos admitir que, hoy por hoy, no todos los maestros tienen las condiciones mínimas para afrontar una clase heterogénea. En el agrupamiento que tratamos, las clases son asignadas en función de las expectativas de enseñabilidad que tiene el docente con respecto a un grupo-clase determinado, y que obviamente están relacionadas con sus conocimientos, experiencia, actitudes y estilo de enseñanza. De este modo cada profesor elige el grupo en el que considera que podrá lograr mayores frutos. Esto, traducido a nuestra realidad podría suponer que el profesor que acepte mayor heterogeneidad en su clase, se vea privilegiado, escogiendo a los alumnos y el aula que desee.

El perfil del profesor de un aula integrada, debería aproximarse a estas pautas:

- Estilo de enseñanza *cooperativo y tolerante* que no sitúe por encima de todo el rendimiento académico y que sea capaz de favorecer el diálogo y la interacción dentro de la clase.
- *Actitud positiva* hacia la diversidad escolar.
- *Experiencia*, directa o indirecta, en relación a proyectos e iniciativas de integración escolar.
- *Formación completa* en modalidades de individualización de la enseñanza y en formas de agrupamiento escolar.

Según THELEN (1970) este tipo de agrupamientos provoca entre el alumnado un gran nivel de cohesión, interacción y autoestima.

ORGANIZACION DEL AULA

Una vez se han efectuado las adecuaciones curriculares, han sido diseñadas y secuenciadas las unidades didácticas y se han escogido las modalidades de agrupamiento más apropiadas, es preciso trasladarlo al aula, distribuyendo de manera coherente espacios, mobiliario y recursos, con el fin de conseguir un entorno de aprendizaje optimizador. Para conseguir dicho fin no basta con repartir los recursos disponibles de forma equilibrada, sino que es preciso tener presente de nuevo los factores de diversidad, en especial los relativos al estilo de aprendizaje, para lograr un ambiente de aprendizaje idóneo. De este modo las variables físicas como la luz natural o artificial, el grado de sonoridad, la temperatura, el nivel de aislamiento, la proximidad con el profesor, materiales o accesos, etc., pueden aplicarse a los estudiantes cuyos estilos se muestren más favorecidos por unas u otras condiciones ambientales (es aquí donde el concepto de *ecosistema* de aprendizaje alcanza su verdadero significado).

Diseñar previamente la organización del aula mediante su reproducción a escala (ver Apéndice, apartado E), puede ser un sistema que favorezca la comprensión de todos y cada uno de los elementos a tener presentes.

DECALOGO DE SUGERENCIAS

Con respecto a esta última fase, debemos recordar que el simple hecho de colocar a sujetos diferentes, no garantiza, en modo alguno, la cooperación e interacción entre ellos, y así lo certifican los extensos estudios efectuados por GURALNICK (1978). Con el fin de incrementar las posibilidades de que este contacto se produzca, sería recomendable seguir el siguiente decálogo de sugerencias:

1) Favorecer un proceso de transición en el que se prepare a todos los agentes intervinientes en el proceso de integración, en especial a los futuros compañeros del alumno con hándicap.

2) No realizar la composición de los grupos de trabajo al azar sino en relación a algún criterio vinculado a los objetivos que perseguimos.

3) No disponer a los alumnos en las mesas al azar sino, a ser posible, en grupos pequeños (4 es el número ideal), en mesas circulares y *cara a cara*.

4) Buscar actividades que permitan un amplio espectro en los niveles y modalidades de aprendizaje.

5) Seleccionar roles para los alumnos con hándicap, dentro de sus respectivos grupos de trabajo, que se adecúen a sus posibilidades, y por lo tanto, que les aseguren un cierto grado de éxito.

6) Emplear instrumentos de Evaluación de las interacciones sociales (como lo de DUNLOP et al., o STAINBACK) con el fin de intervenir cuando sea pertinente.

7) Enseñar a los alumnos con hándicap habilidades de cooperación, interacción, comunicación y disciplina (aprendizajes de supervivencia), con vistas a favorecer su integración en el grupo.

8) No cambiar los agrupamientos hasta transcurrido un tiempo prudencial de asentamiento de las interacciones y roles.

9) Facilitar en todo momento el acceso de los alumnos a los materiales. Algunas recomendaciones más puntuales para algunos hándicaps serían:

- Hándicap visual:

- Suelos con relieves o grabados asociados a distintas indicaciones: Obstáculos, puertas, estanterías, profesor, etc.)
- Muebles sólidos y con pasamanos adosados.
- Estanterías con la misma disposición de materiales en cada uno de sus niveles.
- Niveles de las estanterías y materiales con indicaciones en Braille y/o con texturas.

- Hándicap auditivo:

- Acceso visual a los compañeros y materiales.
- Pizarra individual para indicaciones escritas.

- Hándicap intelectual:

- Materiales con instrucciones de uso (escritas o grabadas) y/o con algún ejemplar de demostración, construido.

- Hándicap físico:

- Mobiliario sólido y con pasamanos.

- Mesas con aberturas de distintos niveles para sillas de ruedas.
- Mesas y estanterías con topes y esterillas o sustancias antideslizantes que, además, amortiguen el ruido.
- Cestos para transportar materiales.
- Zonas de tránsito adaptadas a las sillas de ruedas (es básico garantizar la óptima movilidad en estos sectores).
- Zonas de descanso.

10) Posibilitar el que el alumno con hándicap participe en todas las modalidades de agrupamiento, pero enfatizando aquéllas que favorecen la interacción social con sus compañeros sin hándicap, es decir, las actividades con un par-tutor y con grupos pequeños de tipo heterogéneo, en especial de estructura cooperativa.

Una jornada escolar en un aula integrada debería dedicar 1/6 parte del día a las explicaciones generales, instrucciones sobre las actividades a realizar y creación y distribución de las actividades entre los grupos. Entre 1/6 y 3/6 partes del tiempo total, según las necesidades de cada alumno, al estudio independiente. Entre 2/6 y 4/6 partes del horario al trabajo en grupos pequeños. El tiempo restante se repartiría entre las actividades de debate, valoración y resumen de lo realizado, en disposición de grupo medio y/o grupo-clase.

Todas estas sugerencias tienen como denominador común la convicción de que deben ser los alumnos con necesidades educativas especiales los que determinen las principales líneas en el diseño y organización del aula integrada. L. MYER explicitó esta idea con una frase, a nuestro entender, definitiva y definitiva:

"Lo que es bueno para los niños especiales es con frecuencia especialmente bueno para todos los niños".

BIBLIOGRAFIA

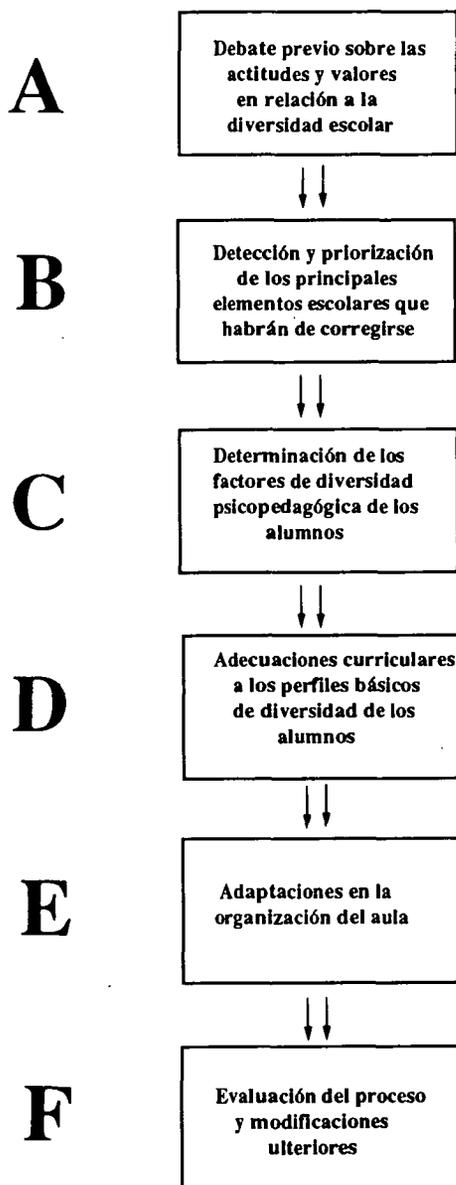
- BELLOMO, L. y RIBOLZI, L. (1979): *L'inserimento degli handicappati nella scuola dell'obbligo*. Bologna: il Mulino.
- BIGGE, J. (1988): *Curriculum Based Instruction for Special Education Students*. Mountain View: Mayfield Publ.
- BRENNAN, W. (1988): *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- BROOKS, P.; SPERBER, R. y McCAULEY, Ch. (1984): *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*. Hillsdale: LEA.
- CABOTA, P. (1989): et al. *Planificación de la Educación integrada*. Palma de Mallorca: Insero.
- CERTO, N. (1984): et al. *Public School Integration of Severely Handicapped Students*. Baltimore: P.N. Brookes.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- FUNDACION BANCO EXTERIOR (1986): *Integración en E.G.B.: Una nueva escuela*. Madrid: Banco Exterior.
- GALOFRE, R. y LIZAN, N. (1986): *Una escuela para todos. Didáctica de la integración*. Madrid: Zero.
- GARCIA, E. (1988): *La integración escolar: Aspectos Psicosociológicos*. Madrid: UNED.

- GEARHEART, B. y WEISHAHN, M. (1980): *The Handicapped Student in the regular Classroom*. St. Louis: C.W. Mosby Co.
- GENERALITAT CATALUNYA (1987): (Vol. 9). *Recerca actual en Integració Escolar*. Barcelona: Dept. Ensenyament.
- GONZALEZ, M. (1988): *El currículum por talleres en un centro de integración*. Madrid: Popular/M.E.C.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1988): *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- LOWENBRAUNS, S. y AFFLECK, J. (1980): *Los niños poco dotados en la clase común*. Buenos Aires. Kapelusz.
- MAYOR, J. (1988): et al. *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- MONEREO, C. (1982): La enseñanza programada aplicada a las conductas de autocuidado. *Quaderns de Psicologia*, 6(1)] 145-161.
- MONEREO, C. (1985): Un análisis crítico de los componentes vinculados a la integración escolar. *Siglo Cero*, 101; 26-46.
- MONEREO, C. (1985): Los aprendizajes de supervivencia en situaciones de integración escolar. *Siglo Cero*, 102; 29-43.
- MONEREO, C. (1986): La integración social en el aula. En MAYOR, J. et al. *Sociología y Psicología Social de la Educación*, 345-364. Madrid: Anaya.
- MONEREO, C. (1987): *Áreas de intervención del Psicólogo de la Educación en la Integración escolar del alumno con necesidades educativas excepcionales*. Barcelona: Federació ECOM.
- MONEREO, C. (1988): *Integració educativa: Sistemes i tècniques*. Barcelona: Dpt. Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- OCHEITA, E. (1988): et al. *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: M.E.C./Popular.
- RODRIGUEZ, J. (1988): *La integración escolar en el Ciclo Medio*. Madrid: M.E.C./Popular.
- RUIZ, R. (1988): *Técnicas de individualización didáctica*. Madrid: Cincel.

APENDICE

FASES EN LA ELABORACION DE UN PLAN ESPECIFICO DE CENTRO BASADO EN LA DIVERSIDAD ESCOLAR

FASES EN LA ELABORACION DE UN PLAN ESPECIFICO DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD ESCOLAR

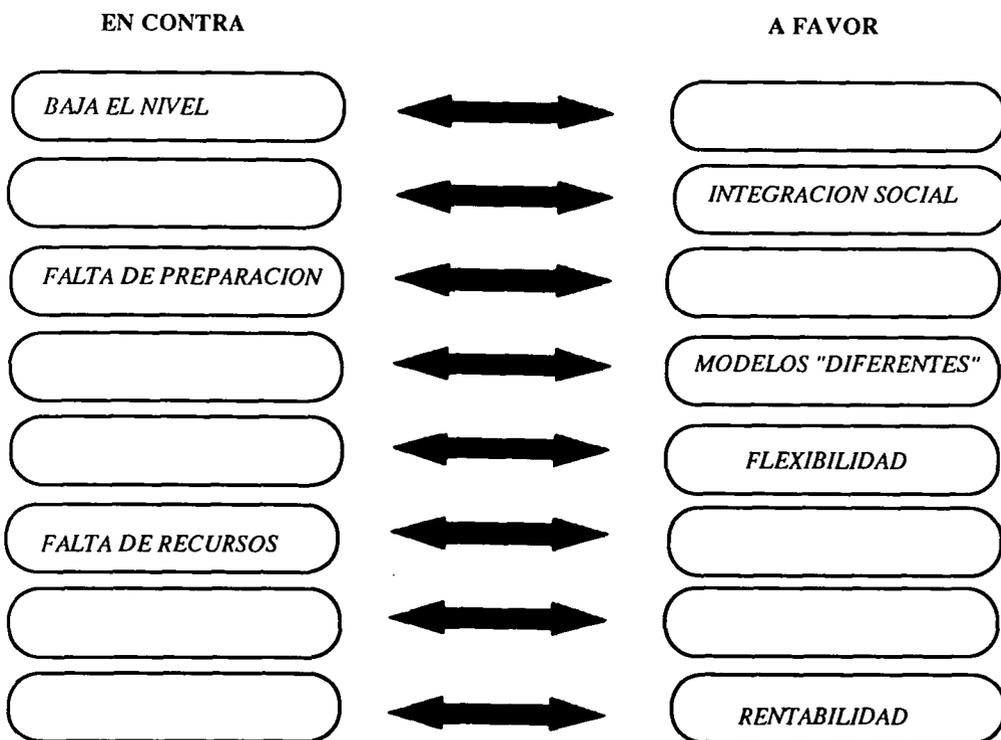


A. ACTITUDES Y VALORES FRENTE A LA DIVERSIDAD ESCOLAR

Iniciar un Proyecto eficaz y respuesta a la diversidad supone, en la mayoría de los casos, modificar estructuralmente los principales parámetros en los cuales se ha basado el funcionamiento de la escuela: Homogeneidad de los grupos, didáctica centrada en el maestro, enseñanza dirigida al alumno *medio*, recursos y materiales de uso general,...

La verdadera *Revolución Silenciosa* que comporta esta opción, hace deseable la implicación directa de toda la comunidad escolar, y consecuentemente, aconseja la celebración de un amplio debate sobre las actitudes y valores que envuelven el tema.

A continuación te presentamos la lista de los principales argumentos que con frecuencia se esgrimen a favor y en contra de la diversidad en la escuela. *Trata de completar el cuadro escribiendo la opinión correspondiente:*



B. VARIABLES ESCOLARES RELEVANTES PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD ESCOLAR

El paso más importante del Proyecto consistirá en detectar las variables esenciales que faciliten el respeto a la diversidad escolar, con el fin de potenciarlas, y las que lo interfieren, con el propósito de corregirlas. Sin duda las más importantes son las siguientes:

- 1 **PERSONAL DE SOPORTE:** Maestros, Psicólogos, Logopedas, Fisioterapeutas, auxiliares, médicos, voluntarios, alumnos-tutores...
- 2 **MATERIALES/RECURSOS:** Impresos, manipulativos, mecánicos, audiovisuales, informáticos, especializados,...
- 3 **METODOLOGIA:** Magistral, expositiva, por grupos, individualizada, por centros de interés, por descubrimiento, por rincones,...
- 4 **CONDICIONES FISICAS:** Accesos exteriores e interiores, iluminación, espacio, sonorización, ventilación, calefacción, otros espacios,...
- 5 **TIPOLOGIA DE INTERACCIONES:** Competitivas, Cooperativas e individualizadas.
- 6 **ESTILO DE ENSEÑANZA:** Autoritario, Protector, indulgente, democrático, cooperador, despreocupado, indiferente,...
- 7 **ACTITUDES:** De los maestros, de los padres, de los alumnos, de la comunidad,...
- 8 **MODALIDAD DE EVALUACION:** Exámenes orales, pruebas abiertas, pruebas cerradas, trabajos, señalar y manipular, simulaciones.
- 9 **GRADO DE INTEGRACION:** Tiempo en clase, trabajo dentro del curriculum general, asistencia a excursiones y fiestas, uso de servicios comunes, trato similar...
- 10 **PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:** Ideario del Centro, Reglamento de régimen interno, Plan anual, Planes específicos, Diseño curricular, Memoria final.

C. FACTORES DE DIVERSIDAD PSICOPEDAGOGICA

Las variables de cariz organizativo y pedagógico tienen, sin duda, una influencia notable sobre el alumno, pero no podemos olvidar que éste no es una tábula rasa donde, pasivamente, se amontonan las informaciones que vienen del exterior, sino que posee unos mecanismos o factores internos, psicológicos, que caracterizaran la manera o estilo en que el sujeto aprende. A continuación definiremos estos factores de diversidad psicopedagógica.

RITMO: Rapidez con que el alumno aprende una materia o realiza una tarea, por término medio.

EJECUCION: Nivel de rendimiento que muestra un alumno respecto a una materia o habilidad específica.

INPUT: Preferencia sensorial por la entrada de información exterior.

OUTPUT: Preferencia afectora-motórica por las salidas de información interior.

AUTONOMIA: Preferencia en el momento de recibir muchas o pocas instrucciones en la realización de una tarea.

PERSISTENCIA: Preferencia por un esfuerzo continuado o con intervalos.

AGRUPAMIENTO: Preferencia por trabajar solo, con un compañero, en grupo pequeño, en gran grupo o en grupo-clase.

HABILIDADES DE APRENDIZAJE: Dominio de métodos y técnicas de estudio básicas y de estrategias generales de resolución de problemas.

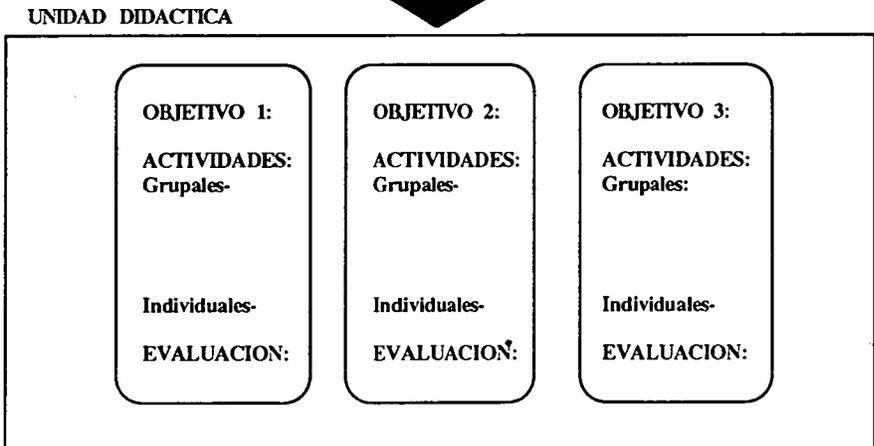
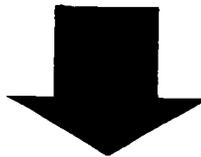
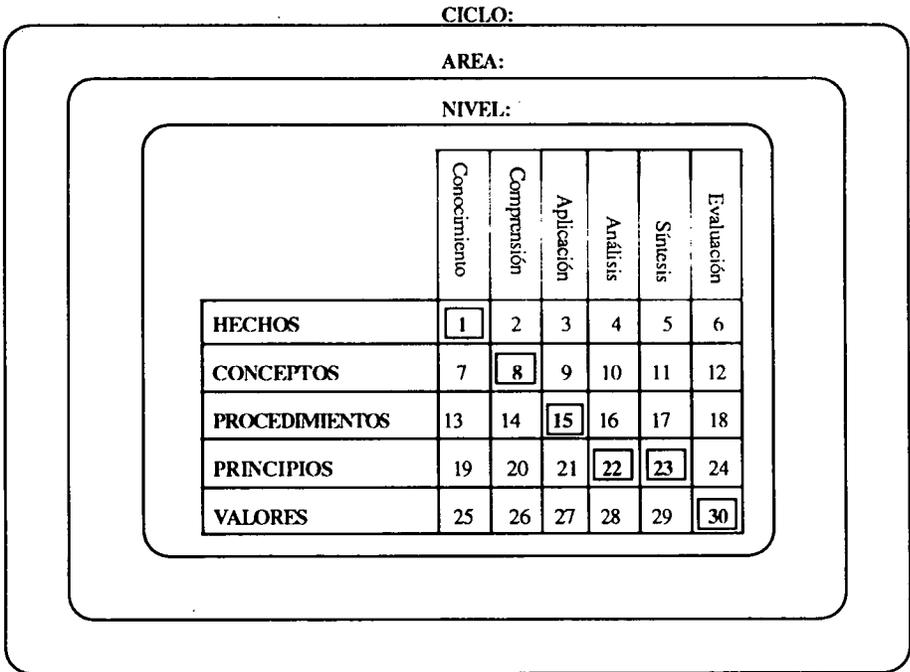
MODALIDAD DE INTERACCION: Preferencia en el modelo de establecer relaciones sociales de trabajo.

FACTORES DE DIVERSIDAD PSICOPEDAGOGICA

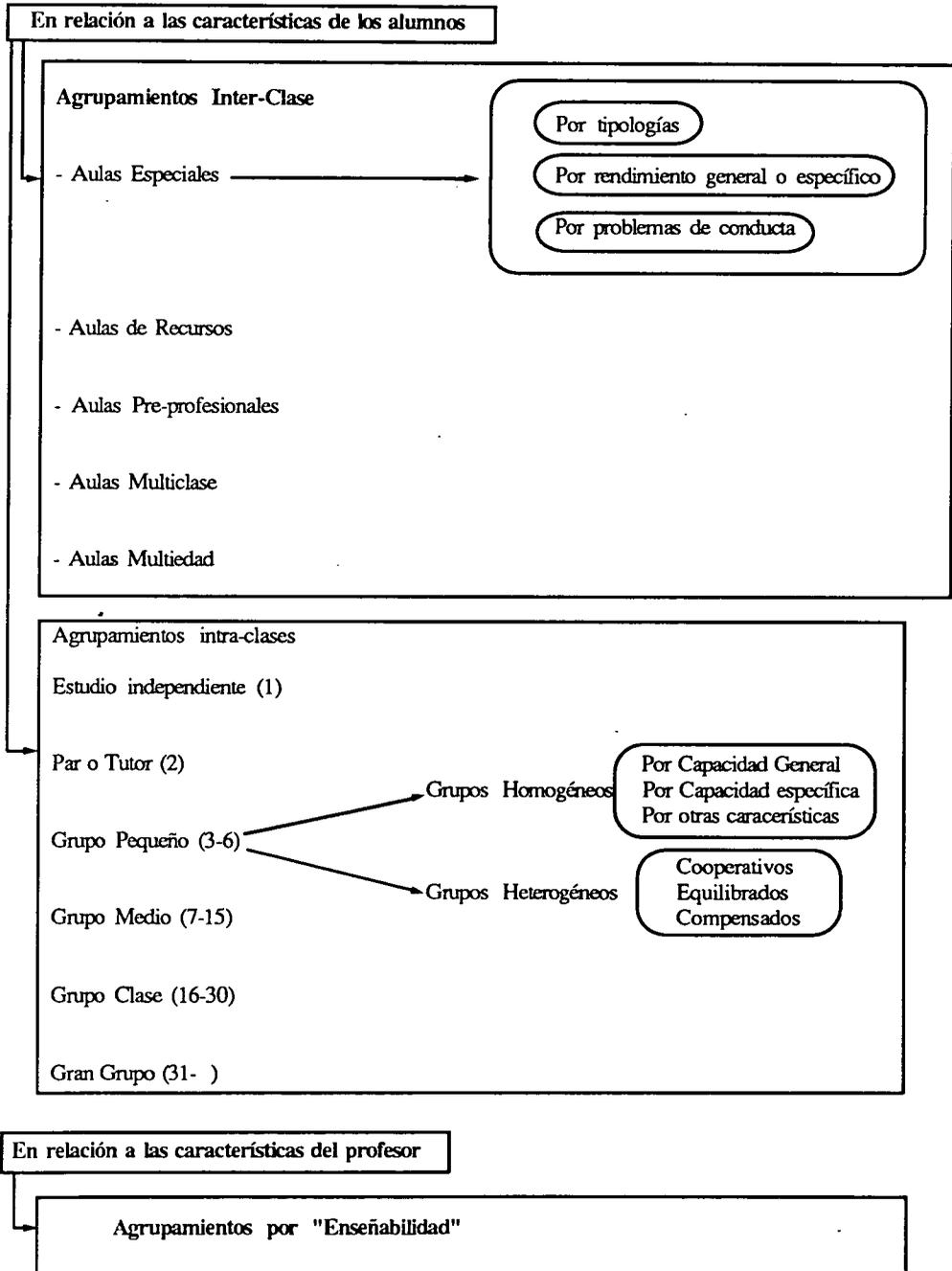
FACTORES	.	1. RITMO	2. EJECUCION 2.1. 2.2. 2.3.	3. INPUT-OUTPUT	4. AUTONOMIA	5. PERSISTENCIA	6. AGRUPAMIENTO	7. HABILIDADES DE APRENDIZAJE	8. MODALIDAD DE INTERACCION	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25									

1: (L)ENTO, (M)ODERADO, (A)CELERADO 2, 4, 5 y 7: (A)LTA, (M)EDIA, (B)AJA
 3: NECESIDAD (A)UDITIVA, (V)ISUAL, (T)ACTIL, (O)RAL, (G)RAFICA, (M)OTORICA
 6: PREFERENCIA (I)NDIVIDUAL, (P)AR, (GP)EQUEÑO, (GG)RAN, (GC)CLASE
 8: (S)OLITARIO, (D)OMINANTE, (C)OOPERATIVO

D. ADECUACIONES CURRICULARES A LOS PERFILES DE DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS



TIPOLOGIA DE AGRUPAMIENTOS ESCOLARES



E. REPRODUCCION A ESCALA DEL AULA

ELEMENTOS FIJOS

Muebles 

Ventanas 

Puertas 

Paneles 

Luces 

Enchufes 

Colgador 

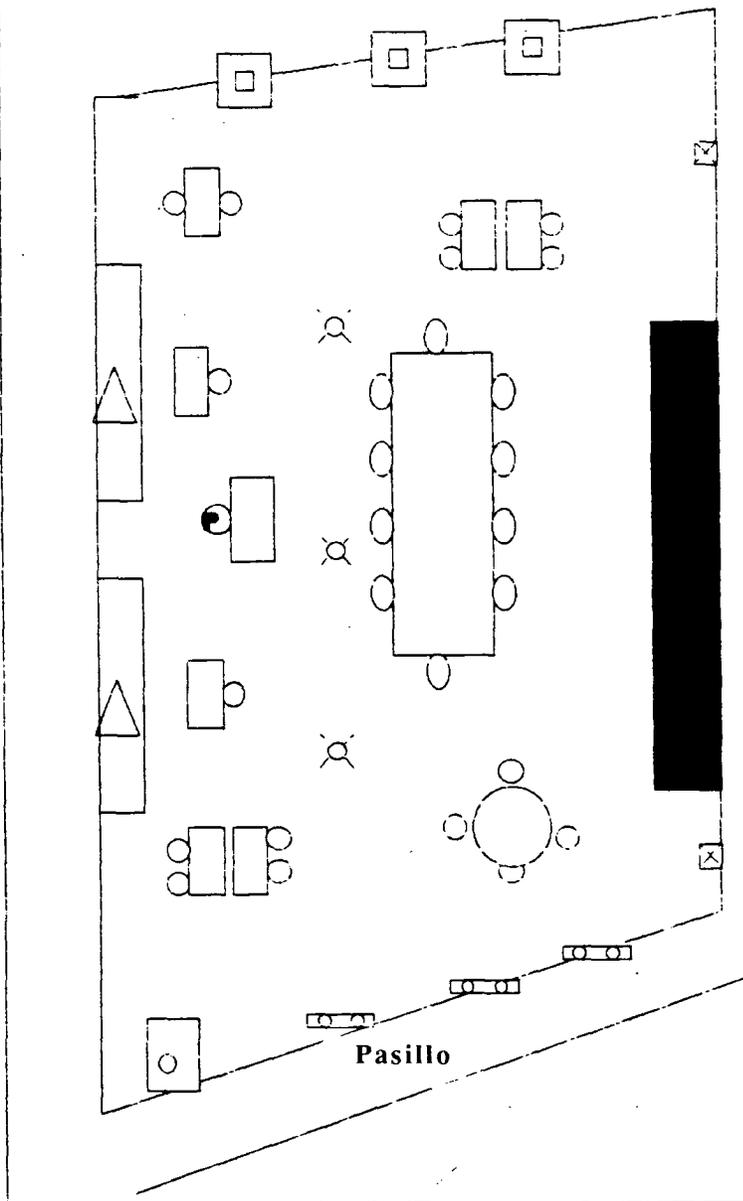
ELEMENTOS MOVILES

Muebles 

Paneles 

Material Didáctico 

Dispositivos Eléctricos 



AGRUPAMIENTOS

Individual 

Par 

Grupo Pequeño 

Profesor 

Dificultad 







