

## CAMBIAR LA ESCUELA PARA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

*Changing the school to educate in the diversity*

*Changer l'école pour enseigner dans la diversité*

Josefina LOZANO MARTÍNEZ

*Universidad de Murcia. Facultad de Educación*

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

BIBLID [0212 - 5374 (2001) 19; 387-421]

Ref. Bibl. JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ. Cambiar la escuela para educar en la diversidad. *Enseñanza*, 19, 2001, 387-421.

RESUMEN: A lo largo de este artículo realizamos algunas reflexiones sobre los cambios organizativos y curriculares que estimamos han de llevarse a cabo en la escuela para que ésta pueda dar una respuesta educativa de calidad a la diversidad del alumnado. Nos centraremos, posteriormente, en describir algunos ajustes necesarios cuando, entre otros, asisten a las aulas alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica.

Por último, y teniendo en cuenta las premisas anteriores, describiremos el resultado de un proceso de investigación-acción realizado por un grupo de profesores de un centro público de Educación Primaria donde se encuentra un porcentaje considerable de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica y a otros trastornos profundos del desarrollo. Estos docentes, a partir de un estudio de su realidad educativa y asesorados por dos profesoras de la Facultad de Educación, contemplaron propuestas de actuación en torno al diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas integradas como respuesta educativa a los grandes retos a los que se enfrenta la escuela para educar en la diversidad.

*Palabras clave:* Diversidad, necesidades educativas especiales, investigación-acción.

SUMMARY: In this text we reflect about the organizational curricular changes which we think must be realized in the school to give a educational answer of quality to the diversity of students. Then, we describe some necessary adjustments for students of the class who have special educative needs associated to psychis discapacity.

Finally and with this in mind we will describe the result of a process of investigation-action which han been realiced by a group of teachers at public school of Primary Education, where there is a big porcentaje of students with especial educative needs associated to psychic discapacity and other deep mental disorders of development. These teachers, with the help of a study about their educative reality and two teachers of Education University, observe proposal actuation about the design, development and evaluation of integrated didactic units as an educative answer to the big obstacles that the school is faced with to educate in the diversity.

*Key words:* Diversity, special educative needs, investigation-action.

RÉSUMÉ: Tout au long de cet article nous avons réalisé certaines réflexions sur les changements organisatifs et curriculaires que nous pensons devoir mener à bien dans l'école pour que celle-ci puisse donner une réponse éducative de qualité à la diversité des élèves. Nous nous centrerons, plus tard, dans le fait de décrire plusieurs ajustages nécessaires quand, entre autres, nous trouvons dans les classes des élèves avec des nécessités éducatives spéciales associées à la discapacité psychique.

En dernier lieu, et tenant compte les donnés antérieures, nous décrivons le résultat d'un processus d'investigation-action, réalisé par un groupe de professeurs d'un centre public d'Education Primaire, où se trouve un porcentaje considerable d'élèves avec des nécessités éducatives spéciales associées à la discapacité psychique et à d'autres dérangements profonds du développement. Ces enseignants, à partir d'un étude de leur réalilté éducative et conseillés par deux professeurs de la Faculté d'Éducation, ont contemplé des propositions d'action en relation avec la mise au point, le développement et l'évaluation d'unités didactiques intégrées comme une réponse éducative aux grands défis auxquels fait face l'école pour éduquer dans la diversité.

*Mots clés:* Diversité, nécessités éducatives spéciales, investigation-action.

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente estamos comprobando cómo la comunidad educativa está empe-  
zando a comprender que es intrínsecamente diversa, con grupos especiales que  
requieren una comprensión minuciosa y una consideración de sus necesidades.  
Este cambio de acento ha puesto de relieve que ya no podemos buscar una escuela  
homogeneizadora y que los problemas de la institución educativa no radican sólo  
en aceptar las diferencias de los sujetos –algo que por el contrario nos enriquece

más que nos separa— sino en comprobar cómo la escuela cambia para adaptarse y dar respuesta a esta diversidad, en lugar de concebir que han de ser los sujetos diferentes los que se deben adaptar y ajustar a la escuela. La escuela tiene que dar cabida a los muchos cambios que se producen en la población escolar y no puede permanecer estática e independiente de los cambios sociales.

La diversidad del alumnado obliga a los docentes a buscar distintas formas de actuación docente que sólo podrán convertirse en realidad si disponemos de una estructura organizativa distinta a la dominante en la actualidad, que permita realizar una práctica real de atención a la diversidad (Muntaner, 2001). Concretamente, la verdadera inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria puede requerir el examen del sistema educativo en su conjunto, ya que exige plantear un enfoque diferente de la práctica educativa, que contemple la diversidad en el aula como una razón para buscar y aplicar estrategias didácticas que permitan el aprendizaje significativo de todos los alumnos incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Como afirma Ainscow (1995: 34): «Los alumnos con dificultades de aprendizaje no son un problema, sino un medio para perfeccionar nuestra práctica, pues no se trata de buscar enseñanzas especiales para alumnos especiales, sino una enseñanza y un aprendizaje eficientes para todos».

Tal vez, la mejor manera de responder a sus necesidades sea mediante un verdadero cambio que comporte un análisis de las dificultades que impiden que el sistema educativo actual pueda dar respuestas adecuadas a las demandas y necesidades de todos los alumnos. Entre esas dificultades, quizás habría que valorar la estructura organizativa de las etapas educativas y de la propia institución escolar. Tarea compleja, pues como afirma García Pastor (1997) nos obliga a enfrentarnos a las estructuras existentes ya anquilosadas. Un ejemplo de ello lo podemos apreciar en la respuesta a las necesidades educativas especiales de estos sujetos en la etapa de Educación Secundaria. Estos centros de Secundaria suelen estar dotados de un personal formado por especialistas en temas que tienen más que ver con el conocimiento que con los métodos integrados de aprendizaje. Por tanto, no es sorprendente que se haya observado una tendencia cada vez más marcada a que los estudiantes con discapacidad psíquica o con síndrome de Down sean derivados hacia escuelas especiales al llegar al nivel de Secundaria. En este sentido, y de un modo comparativo se ha observado una tendencia similar como la que describe Jenkinson (1993) en el caso de Australia, donde, y de igual forma, lo que se evidencia es que los factores clave son la edad a la cual los estudiantes deben especializarse y las actitudes y técnicas de los profesores de las asignaturas en las escuelas secundarias (Beveridge, 1997).

Desde este planteamiento, realizamos en el presente artículo algunas reflexiones sobre los cambios organizativos y curriculares que estimamos han de llevarse a cabo en la escuela para que ésta pueda dar una respuesta educativa de calidad a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta que, en algunos casos, nos vamos a encontrar con sujetos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad

psíquica. Y, por último, describiremos el resultado de una experiencia de innovación educativa, que teniendo en cuenta dichos cambios organizativos y curriculares, se ha realizado durante dos cursos escolares en un centro público de Educación Primaria de Murcia. En esta innovación educativa se explicitan, además, los recursos y las estructuras organizativas que fueron necesarias para caminar en busca de una verdadera escuela inclusiva que responda a la diversidad de todo su alumnado.

## 2. ¿QUÉ DEBERÍA CAMBIAR EN LA ESCUELA?

Esta realidad palpable que observamos en los centros educativos, nos debe hacer reflexionar sobre qué está pasando con la atención a la diversidad del alumnado y qué factores son los que están influyendo para que no se dé en realidad el verdadero cambio, ya que en ocasiones, como apunta González (1993: 309): «Las mejoras estructurales pueden quedarse en mejoras sólo formales y simbólicas: montamos una estructura diferente, pero seguimos funcionando dentro de ella como ya lo veníamos haciendo con anterioridad». Para evitar este peligro y procurar que el cambio sea real y positivo, no sólo para atender a las necesidades educativas de los alumnos con síndrome de Down y otras discapacidades psíquicas (o a cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales), sino para mejorar la respuesta educativa de todos los alumnos, los cambios en la organización deben sustentarse en cuatro condiciones claves (Muntaner, 2001):

1. *Los profesores deben cuestionarse las condiciones organizativas en las que se desarrolla la escolaridad para llegar al convencimiento de la necesidad de cambio, no sólo desde el cuestionamiento de los procedimientos teóricos, sino principalmente desde el compromiso ideológico, lo cual exige diálogo y reflexión. Para ello el equipo docente deberá plantearse, primeramente, qué concepción tiene de «diversidad» tanto desde su vertiente más teórica como en lo que se refiere a sus incidencias prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y a partir de este momento evaluar las dificultades que encuentran en el desarrollo de su proyecto educativo de centro para lograr una educación para todos. Como afirma Escudero (1999) la evaluación del proyecto de centro puede entenderse como una reflexión conjunta y explícita en la que nos interrogamos sobre hasta qué punto disponemos de una idea compartida y valiosa sobre la razón de ser del mismo, o en qué grado habríamos de someter a consideración conjunta los sentidos y propósitos con los que venimos haciendo frente a este proceso. Sin duda, y además, es a través de la evaluación como el centro puede obtener información relevante para introducir los ajustes necesarios en cada uno de los componentes y niveles curriculares, o en la relación existente entre ellos, optimizando el proceso de adaptación de su proyecto educativo a la diversidad de necesidades del alumnado (Gimeno, 1992).*

2. Este reto no es una tarea aislada o individual, sino que *sólo puede lograrse desde un planteamiento colectivo y colaborativo*. El instrumento básico para lograrlo está condicionado por la creación y la consolidación de los equipos educativos de profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos. La dificultad estriba en que sólo se realizará cuando exista una necesidad manifiesta por parte del profesorado. En palabras de López Melero (1999: 397): «Sólo cuando la necesidad de cambiar inunda el pensamiento y la acción del profesorado es entonces y no antes, cuando las instituciones educativas deben crear estrategias conjuntas para el perfeccionamiento y para la innovación educativa». Sin duda, el proceso de integración se convierte en un resorte magnífico para abrir el camino hacia la innovación educativa, pues según Zabalza (1996) rompe con el modelo habitual de trabajo en las escuelas y obliga al profesorado a reflexionar sobre aspectos que, de otra manera, pasarían desapercibidos».
3. Esta *colaboración y cooperación del profesorado permite organizar la dinámica del centro de forma flexible y autónoma*, atendiendo al tipo de actividad y/o al tipo de objetivo de forma diversificada. Este modelo de organización basado en la negociación promueve que el equipo de profesores rompa su aislamiento y adquieran un estrecho compromiso en la búsqueda de intereses comunes. Un ejemplo de ello supone la colaboración entre profesor y equipo de apoyo, ya que está claro, que el simple agregado de otro adulto en una clase no es en sí mismo beneficioso. El apoyo adicional de un especialista requiere, según Beveridge (1997) una minuciosa planificación, una cuidadosa toma de decisiones y un mantenimiento de registros. Los profesores de apoyo deben ser capaces de asumir la totalidad de la clase, dando al profesor la misma oportunidad de observar a los alumnos con necesidades especiales en acción. Por todo ello, la incorporación a los centros educativos de los servicios de apoyo demanda un cambio en su modelo organizativo, que posibilite su intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Muntaner, 2001). Los servicios de apoyo deben fundirse en el impulso educativo global del centro y la organización de éste debe contemplarlo y potenciarlo. Como afirma Zabalza (1996: 72): «Cualquier apoyo ha de contar con la postura positiva de quienes vayan a recibirlo. Postura que implica dos condiciones, por un lado que se perciba que la situación en cuestión requiere de un apoyo y que se aprecie positivamente el apoyo ofrecido». Los servicios de apoyo alcanzan el máximo desarrollo de sus funciones a partir de una acción colaborativa, donde los profesores tutores y los especialistas necesitan hablar y definir sus roles y funciones para preparar unos planes de cooperación y de colaboración que les permitan combinar sus habilidades específicas con el objetivo de alcanzar una enseñanza eficaz (Wang, 1995, 254).
4. La *organización de la escuela que educa en la diversidad está arraigada en el entorno* concreto donde se ubica, con sus características y condicionantes, por lo que no es adecuado proponer fórmulas universales y generales. Por otra

parte, afecta a toda la comunidad escolar con sus situaciones particulares. Desde esta concepción Forteza y Pomar afirman (1997: 235): «Adaptar la respuesta educativa al entorno de un centro concreto es una finalidad que beneficia a todos. Y ello es así, porque desde este planteamiento es más fácil ofrecer los instrumentos para atender a la diversidad».

### 3. EL CURRÍCULUM DE UNA ESCUELA PARA TODOS

El currículum de una escuela inclusiva ha de permitir a los profesores diversificar su respuesta educativa para que todos los alumnos se beneficien de las actividades y experiencias desarrolladas. Ello se consigue en la medida que posibilitamos procesos de enseñanza no homogéneos y adaptamos el currículum a las demandas de los alumnos. Adaptar el currículum es, sin duda, un proceso natural y consustancial a la tarea de enseñar que siempre han hecho y hacen los profesores, de una u otra manera, para facilitar y posibilitar el aprendizaje de sus alumnos y supone un proceso de toma de decisiones para planificar la enseñanza en relación al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en cada una de las etapas educativas (Muntaner, 2001). Todo ello supone que, a partir del currículum, los profesores promuevan una respuesta educativa que según Giné, Herráez y Salguero (1996) comprende las siguientes fases:

- a) Un proceso de identificación de las necesidades educativas
- b) Un proceso de elaboración de la propuesta curricular ajustada.
- c) Un proceso de toma de decisiones en relación a los recursos necesarios.

Cuando identificadas las necesidades educativas de un centro educativo, –aspecto fundamental para la elaboración y desarrollo de un proyecto educativo y curricular de centro– nos encontramos con alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica debemos tener en cuenta una serie de adaptaciones que deben contemplarse tanto en dicho proyecto educativo como curricular de centro. Estos ajustes y acomodaciones del currículum son los que trataremos de describir a continuación.

#### 3.1. *¿Qué ajustes deben contemplarse en las escuelas inclusivas para responder a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica?*

Varias condiciones básicas son necesarias en un centro educativo para educar en la diversidad, y así responder a las necesidades educativas de todos los alumnos, entre los que nos podemos encontrar algunos con necesidades especiales asociadas a la discapacidad psíquica. A continuación, vamos a enunciar algunos de estos requisitos en relación tanto con las actuaciones y organizaciones de los elementos personales y materiales, como con los ajustes en objetivos, contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 3.1.1. Relativos a los recursos personales (profesorado, compañeros y familia)

Por fortuna, según afirman Stainback, Stainback y Moravec (1999) en la educación general se está adoptando la perspectiva holística y centrada en el sujeto en relación con el aprendizaje de todos los alumnos. Los maestros y profesores que miran al futuro trabajan cada vez más para promover grupos de aprendizaje cooperativo entre los alumnos, en vez de impartir lecciones magistrales; basan la enseñanza en las necesidades individuales, en vez de hacerlo en normas arbitrarias, y facilitan el aprendizaje mediante proyectos y actividades de la vida real y orientados a un fin concreto. Esta postura ha permitido y seguirá fomentando la inclusión más natural de todo el alumnado en las aulas inclusivas. La inclusión contribuirá a que todos los estudiantes reciban una educación mejor y la diversidad existente entre los miembros de una clase incrementará las oportunidades de aprendizaje de todos.

Para lograr que todos los estudiantes reciban una educación mejor y se fomente una escuela inclusiva que eduque en la diversidad es necesario una serie de prácticas y de cambios que afectan tanto al proceder y actuación de profesores, alumnos como familia. Comenzaremos inicialmente con las transformaciones que se han de dar por parte de los docentes, para después enunciar algunos matices sobre el modo de trabajo cooperativo por parte del alumnado, y la participación fundamental de la familia.

#### A. *Prácticas y cambios por parte del profesorado*

Para lograr una educación en la diversidad, se necesita modificar algunas concepciones, conductas, actitudes, organizaciones y esquemas que resultan fundamentales para producir tal innovación y que han de afectar a todos los docentes del centro y no sólo a los tutores y equipo de apoyo. Para Muntaner (2001) estas modificaciones supondrían:

- Un cambio de actitud en relación a las personas con necesidades educativas especiales en general y hacia las personas con discapacidad psíquica en particular. Primeramente es necesario reconocer que éstas son, ante todo, personas con unas capacidades y potencialidades para el aprendizaje, que asisten a las escuelas para cumplir el objetivo fundamental: aprender al máximo de sus posibilidades.
- Estar todo el profesorado convencido de la necesidad del cambio en la educación para posibilitar la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello se consigue desde un trabajo en equipo basado en la cooperación y confianza entre profesionales, que juntos pretenden modificar las ideas y valores para adaptar la escuela al alumnado y no al contrario.
- Profesores reflexivos, que sean capaces de analizar las situaciones y plantear alternativas que permitan la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica del grupo y de la escuela. Para ello será necesario que se determinen claramente las funciones y responsabilidades

de los diferentes elementos personales del centro, negociando las coordinaciones y condiciones de cooperación entre todo el personal del centro (profesores tutores, especialistas, equipo de apoyo, equipo psicopedagógico o departamento de orientación, apoyos externos del centro, etc.) para clarificar y optimizar la intervención. De este modo, se establecerá la organización coordinada de los horarios de cada ciclo para facilitar la introducción de los apoyos, así como se determinarán criterios para decidir la modalidad del mismo, y/o se introducirán modificaciones en el modelo de agrupamiento de alumnos que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. (Lozano y García, 1999).

### B. *Colaboración de los compañeros y la familia*

El profesor no es el único elemento de información y formación en el aula, los alumnos pueden aprender unos a través de otros y a través de los materiales. Desde este planteamiento trataremos, en primer lugar, de justificar la importancia del trabajo cooperativo de los alumnos en el aula, para después explicar la enorme influencia del apoyo familiar en este proceso de construcción de los aprendizajes por parte de todos los alumnos, y más concretamente en aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. Como indicamos en la introducción, en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la incorporación de estos sujetos en la vida social, sólo se podrá conseguir adecuadamente si padres y educadores lo inician y lo potencian conjuntamente.

Los propios *compañeros de la clase* se convierten en mediadores del aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales y le aportan muchos beneficios, en tanto que el aprendizaje cooperativo del aula fomenta que estos alumnos con dificultades reciban una ayuda, por parte de sus compañeros en momentos donde el docente no puede dársela, al tiempo que se relacionen y aprendan con aquellos que forman su medio más cercano y que son con los que tiene que aprender a convivir. Por otra parte, los compañeros le ayudarán a participar en actividades que sin este medio quedarían fuera de su alcance, o las harían de forma marginal.

También se benefician de este trabajo cooperativo el resto de los compañeros que ayudan al alumno o alumnos con necesidades educativas especiales, puesto que desarrolla en ellos valores como solidaridad, respeto, ayuda y aceptación de las diferencias. Además, les obliga a un esfuerzo intelectual, al tener que reflexionar sobre sus propios conocimientos, a desarrollar estrategias de planificación para prestar una ayuda organizada y a observar al otro para saber cuándo debe ayudarlo y de qué manera. Todo ello favorece la autoestima, al hacer el papel del «profesor» y recibir esta actuación como un premio. Sin embargo, esta colaboración por parte de los compañeros no será eficaz y real si se ha de hacer de un modo improvisado, por tanto, es necesario que se den una serie de condiciones (MEC, 1994):



- Procurar que la tarea les resulte gratificante, se logre un premio o disfrute con ella.
- No apartarles de otras tareas que puedan ser más interesantes o agradables para ellos.
- Fomentar un concepto positivo sobre estos alumnos para que mantengan una buena relación con ellos y aprecien su compañía. Éste será, sin duda, un importante objetivo de aula.
- Seleccionar alumnos que además de mostrar las actitudes señaladas anteriormente, demuestren conocimientos y capacidad para hacerlo y cualidades como paciencia, facilidad para relacionarse, etc.
- Informar y/o entrenar a los compañeros para que la ayuda resulte verdaderamente eficaz. El profesor servirá primero de modelo a todos los compañeros sobre el modo de actuar con estos alumnos con dificultades tanto dentro como fuera del aula (recreo, visitas, etc.) y después él se convertirá en mero observador de la actuación de otros compañeros con el alumno o alumnos con necesidades educativas especiales, dando sólo las indicaciones precisas cuando las necesite, y retirándolas paulatinamente en la medida que sean adquiridas. Algunos ejemplos de este tipo de actividades serían: leer con estos alumnos, ayudarles a corregir sus ejercicios, prestarles ayuda física para determinadas tareas, servirles de modelo en el aprendizaje de tareas sencillas (ordenar objetos, hábitos de autonomía, etc.) etc.
- Para fomentar este trabajo cooperativo la organización del aula y de los alumnos debe permitir que éstos se relacionen y aprendan conjuntamente; que los compañeros aprendan a comportarse e interactuar entre ellos como requisito básico para iniciar cualquier trabajo y desarrollen habilidades de planificación y resolución de problemas para poder realizar las tareas conjuntamente; que se favorezca la autonomía de los alumnos en el trabajo, no dándoles más ayuda directa que aquella que necesitan realmente, y por último, el desarrollo de todo lo expuesto anteriormente, favorecerá que puedan recibir una atención individual aquellos alumnos que tengan más dificultades de aprendizaje.

Por tanto, para estructurar las actividades escolares de forma cooperativa, siguiendo las aportaciones de Johnson y Johnson (1986) y Echeita y Martín (1990) hay que seguir los siguientes pasos:

- Especificar los objetivos instruccionales propios de cada tema.
- Seleccionar el tamaño del grupo más apropiado.
- Tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos de cada grupo.
- Disponer la clase para el intercambio y la colaboración.
- Proporcionar materiales y sugerencias suficientes.
- Explicar en cada momento qué tipo de cooperación se está produciendo.
- Observar qué tipo de interacciones surgen y qué problemas encuentran para trabajar cooperativamente.

- Intervenir siempre como consejero ante las dificultades.
- Evaluar los trabajos de grupo, tanto desde un punto de vista global como desde la actuación individual.

Después de describir los logros que se obtienen tras la colaboración de todos los alumnos en un proceso común de acceso al conocimiento, tanto para los compañeros como para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, queda clara la importancia de una estructura organizativa de aula que promueva y propicie esta forma cooperativa de trabajo. Hay algunos alumnos, que aunque en determinados momentos necesiten ser atendidos individualmente, pueden participar en el trabajo de grupo, siempre que se den las adaptaciones pertinentes. En estas circunstancias, además de la ayuda que puedan ofrecer los compañeros del aula, un elemento fundamental suele ser la *colaboración de la familia* tanto para proporcionar ayuda dentro del centro educativo a través de su colaboración en talleres, salidas, actividades puntuales una vez preparados para ello, como para hacer un seguimiento posterior fuera del centro de lo iniciado previamente en éste. Si cualquier familia debe prestar su colaboración en el centro educativo y efectuar un seguimiento posterior de lo realizado inicialmente en el mismo, mucho más lo han de hacer las *familias de estos alumnos* con necesidades educativas especiales, puesto que de su apoyo depende un mayor avance en cualquier faceta de las planteadas para su desarrollo personal.

Por tanto, de la confianza y expectativas de los padres en su avance, de sus creencias en una posible integración social y laboral, e incluso en facilitarles una independencia familiar, dependen muchos de los logros que ya estamos viviendo y que estamos seguros se pueden conseguir en mayor escala. De la unión de los esfuerzos de docentes, compañeros y familias es posible obtener una gran fuerza que facilite el camino hacia la vida autónoma y la integración social de estas personas. Todo ello nos confirma que la colaboración continuada con los padres para que éstos conozcan el itinerario de sus hijos, o para comentar sus puntos de vista e intercambiar sugerencias de colaboración mutua son aspectos necesarios para que todos juntos avancemos en una verdadera inclusión (Galarreta y Orcasitas, 1999).

En la tercera parte de este artículo presentamos una propuesta de trabajo colaborativo, tanto por parte del profesorado como del alumnado, que además ha contado con la colaboración de las familias de los alumnos. Esta experiencia educativa desarrollada en un centro público de Murcia ha pretendido lograr una educación de calidad para todos los alumnos (Lozano e Illán, 2001). Los resultados conseguidos nos permiten afirmar que este proceso de trabajo favorece una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado, puesto que en el diseño y planificación de la unidad didáctica integrada (UDI) se tienen en cuenta las necesidades educativas de todos los alumnos del aula.

Una vez definida nuestra línea de actuación y nuestra opción por educar en la diversidad en una escuela comprensiva desde un trabajo colaborativo por parte de profesores, alumnos y padres, teniendo en cuenta la riqueza y el valor que este

enfoque nos aporta a todos, pasamos a continuación, y en términos generales, a describir algunos ajustes relativos a la organización de los recursos materiales y espaciales, que se han de tener en cuenta en el proyecto curricular de centro, para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos, y, más concretamente a las de los alumnos con necesidades especiales asociadas a la discapacidad psíquica.

### 3.1.2. Relativos a los recursos espaciales y materiales

Todo el equipo docente ha de procurar la integración en el trabajo de aula y de centro de aquellos elementos más o menos cercanos del contexto en el que nos movemos y que son susceptibles de ser utilizados por el alumnado: supermercados, transportes, barrio y sus elementos, cabinas, etc., dada la importancia que tiene el contexto próximo como ámbito donde practicar y aprender contenidos en situaciones reales.

Las adaptaciones que se realicen en el espacio físico van a venir determinadas, en parte, por las decisiones que se hayan tomado en el centro en lo relativo a la organización de los grupos-clase. Se ha de romper la estructura apiñada de las aulas y utilizar otros elementos: corredores, salones de actos, etc., para ampliar las posibilidades de trabajo, con lo que se logra poner la estructura del centro al servicio de los objetivos y no al revés. Dentro del aula los lugares se distribuirán de modo que el profesor vea a todos los alumnos. En la distribución se procurará que cada alumno tenga un espacio personal adecuado, para ello conviene tener en cuenta los casos de poca tolerancia en algunos alumnos con discapacidad psíquica, que no se ajustan fácilmente a cualquier ubicación de aula, lo que obligará a su colocación en los lugares adecuados. La distribución que se establezca en el aula no es accesoria sino determinante, por tanto, se deben de establecer condiciones adecuadas que permitan el trabajo cooperativo entre alumnos.

En relación con los materiales didácticos deberán ajustarse a una serie de condiciones (Sabaté Mur y otros, 1994):

- Se partirá siempre de objetos reales o reproducciones realistas: el teléfono, los ordenadores, máquinas o pequeños electrodomésticos, juguetes, materiales adaptados al uso escolar, etc.
- Se utilizarán también imágenes y láminas que reproducen la realidad y refuerzan la información de modo estructurado y secuenciado. Del mismo modo, se seleccionarán libros y cuentos en función de la utilidad y el interés que despierten en los niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica.
- Recursos informáticos, con adaptaciones para el uso por parte de todos los alumnos. Es indudable que la informática aplicada a la enseñanza está transformando el concepto y el uso mismo de los medios y recursos educativos. En este sentido, el mismo concepto de medio audiovisual, tradicionalmente

ligado al uso del vídeo en la escuela, está dando paso a su integración a través del ordenador y los recursos multimedia (Sánchez, 1997).

- Además del tipo de materiales, si reflexionamos acerca de las *condiciones de uso de éstos*, resultan determinantes las siguientes características:
  - a) Los materiales posibilitarán al alumno salvar las dificultades de abstracción y utilización de símbolos y, para ello, permitirán la siguiente secuencia: primero manipular los objetos y realizar con ellos las acciones que correspondan, después visualizarlas mentalmente, y por último utilizar símbolos. Además es importante la utilización contextual del material, de modo que éste sea capaz de vivenciar los aprendizajes.
  - b) Procurar un material que aglutine las diferentes vías sensoriales que poseemos, combinando, por lo tanto, lo visual, lo táctil y lo sonoro. Es fundamental, de igual modo, que el material que se utilice sea fácil de utilizar, así como de almacenar dado su uso habitual y continuo en el aula. Los materiales no serán primordialmente de carácter infantil, ya que a pesar de que algunos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica necesitan material del nivel de uso de los niños de la etapa de Educación Infantil, precisan, también, materiales y recursos que les proyecten hacia adelante.
  - c) El material del que nos proveeremos contará con un notable poder de motivación y atracción, ya que la falta de motivación se considera un factor determinante en el grupo de discapacitados cognitivos (Arraiz, 2001). A tal extremo, que Zingler y Balla (1982) defiende la falta de motivación como la causa del bajo rendimiento que presentan estos sujetos. Precisamente por este motivo, se priorizará el uso del ordenador como recurso y el desarrollo de la informática educativa, dado que entre otros beneficios para el alumno, le resulta de gran interés.

### 3.1.3. Relativos al qué enseñar y evaluar

Los objetivos y contenidos a enseñar variarán de un alumno a otro en función de sus necesidades educativas especiales, pues no todos los alumnos presentan un repertorio idéntico en sus capacidades y competencias. En cada caso, se debe partir de una evaluación inicial que nos permita determinar *su nivel de competencia curricular*, entendido como aquello que es capaz de realizar respecto a la propuesta curricular común; *su estilo de aprendizaje*, es decir, la manera que tiene el alumno de enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje; la *motivación para aprender*; los *aspectos que favorecen y/o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje* de cada alumno (colaboraciones, apoyos, materiales, etc.); y los *aspectos que favorecen y/o dificultan de su contexto socio-familiar* (nivel de participación, aceptación, nivel socioeconómico, nivel de expectativas de la familia, etc.).

La evaluación del nivel de competencia curricular nos ayudará a conocer dónde se sitúa el alumno, primeramente, respecto a los objetivos del aula, y en ocasiones respecto de niveles o etapas anteriores, pero siempre teniendo como referente el proyecto curricular de centro. Por tanto, hemos de conocer qué sabe el alumno para determinar qué enseñarle y así delimitar qué tipo de ayuda necesita. Para ello es conveniente descomponer el objetivo y presentar el criterio de evaluación dividido y estructurado en varios pasos, de modo que nos permita adaptarlo a los conocimientos de cada alumno.

Tras este proceso de valoración, se llegará a la toma de decisiones, en el que deben participar todos los implicados en el proceso educativo del alumno. En el desarrollo y la adecuación de la propuesta curricular en el aula para responder a las necesidades de todos los alumnos, hay unas cuestiones que es necesario responder:

- ¿Qué clase de programas o de prácticas son más eficaces para satisfacer las necesidades escolares y sociales de todos los alumnos en sus clases (Slavin y Modden, 1986).
- ¿Qué podemos hacer en el aula para que todos los alumnos aprendan más y mejor de forma significativa? (Pujolás, 1997).
- ¿Se considera adecuada la *secuencia* de objetivos y contenidos para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos del aula?
- ¿Hay que *incorporar objetivos y contenidos* para la mejor atención a estos alumnos con necesidades educativas asociadas a la discapacidad psíquica?
- El *horario y funcionamiento del aula* ¿se ha elaborado de forma que se contempla a estos alumnos?
- ¿Cómo se organiza *el trabajo en grupo*?
- ¿Existe *autoevaluación*? ¿Se emplea como recurso educativo?
- ¿Estamos satisfechos de los *informes de evaluación*?

La respuesta a estas cuestiones exige plantear un enfoque diferente de la práctica educativa, que contemple la diversidad en el aula como una razón para buscar y aplicar estrategias didácticas que permitan el aprendizaje significativo de todos los alumnos incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales (Muntaner, 2001). A continuación, vamos a proponer algunos objetivos y contenidos que son necesarios desarrollar y que son casi generalizables en todas las aulas y centros educativos donde nos encontramos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica (Lozano y García, 1999), pero que el profesorado puede tener en cuenta a la hora de diseñar y planificar la programación de aula y las unidades didácticas integradas para todos los alumnos (Lozano e Illán, 2001):

- Es necesario y útil que se puedan introducir contenidos referidos a *actitudes, valores y normas*, en el contexto de desarrollo de estos alumnos. Su potenciación dinamiza y aglutina el grupo/clase y permite el desarrollo de

actividades diversas. Por tanto, es adecuado el desarrollo de tareas relacionadas con la integración de las diferencias y las limitaciones de los diferentes alumnos.

- Es conveniente, asimismo, el desarrollo de tareas que aborden aspectos relacionados con *la vida cotidiana*, que impliquen a todos los alumnos, y que permitan tareas de espectro amplio y niveles distintos de aprendizaje.
- En primer lugar, se han de priorizar el desarrollo de la autonomía personal y social en el contexto escolar y familiar con especial incidencia en la capacidad de autodirigirse de modo positivo. Se ha de potenciar el desarrollo de habilidades básicas. La socialización y el desarrollo de hábitos básicos (relacionados con el autocontrol, la distribución del tiempo, el orden, el cuidado de los objetos, de higiene personal, etc.) cobran perfiles fundamentales en el trabajo con estos alumnos, que tiene como punto de partida las propuestas de las áreas de Identidad y Autonomía personal en la etapa de Educación Infantil y del área de Conocimiento del Medio en Educación Primaria.

Es necesario comenzar con la mejora y adecuación de la competencia social: saber escuchar, respetar normas, responder a demandas e interactuar desarrollando adecuadas conductas adaptativas. De este modo, el niño aprende a comportarse adecuadamente, descubre la existencia y peculiaridades de los demás, afirma el conocimiento de sí mismo y permite introducir cambios en su medio-ambiente. Por consiguiente, se pretende fomentar en el alumno la cooperación de los equipos de trabajo, la distribución de tareas y responsabilidades, la aceptación y ayuda mutuas y la participación en actividades grupales, adoptando un comportamiento productivo, valorando las aportaciones propias y ajenas y respetando los principios democráticos.

- También van a estar presentes los contenidos y objetivos propios de etapas anteriores puesto que las limitaciones propias de este tipo de alumnos así lo propiciarán.
- Se ha de priorizar el desarrollo de contenidos en orden a la comunicación de los alumnos, por lo que se va a trabajar, sin duda, las habilidades de lenguaje gestual (cuando se estime necesario), lenguaje oral y lectoescritura que, dadas las características de los alumnos con discapacidad psíquica serán de interés primordial. Igualmente se ha de primar la lectoescritura porque les facilita el acceso a otros aprendizajes y a la información, al tiempo que mejora sus niveles de comunicación, autonomía e independencia personal, adaptación social, autoestima e integración escolar y social. Para ello los docentes han de facilitar al alumno todos aquellos materiales escritos que fomenten su interés: cuentos, cartas, etc. (Lozano, 1998, Arnáiz y Lozano, 1996).
- En torno al conocimiento lógico/matemático, se desarrollarán los contenidos matemáticos más funcionales y ligados a la vida cotidiana (manejo del dinero, resolución de problemas, etc.). Para ello se realizarán actividades que partan de sus propias experiencias, actividades de intercambio y contraste

entre compañeros, actividades prácticas y de manipulación de objetos concretos, etc.

En el caso de lectoescritura y matemáticas, se requiere de mayor sistematización y de mejor secuencia con el fin de lograr un adecuado tránsito y adecuación a las características de los alumnos con discapacidad psíquica. Hay que resaltar la conveniencia de incorporar contenidos procedimentales dado que estos presentan mayor poder de motivación y participación. Además permiten que el alumno logre hilvanar procesos de aprendizaje por sí mismo (Garrido Landívar, 1997).

#### 3.1.4. Relativos al cómo enseñar. Características de la acción educativa a desarrollar en el aula

Tradicionalmente, la escuela ha potenciado propuestas metodológicas que primaban el trabajo individual y competitivo, basadas en una organización igualitaria del trabajo escolar: idéntica tarea realizada por todos los alumnos en igualdad de condiciones y en un mismo tiempo. Como consecuencia la evaluación se ha basado en criterios, que, en ningún caso, se adaptaban a las necesidades educativas de los alumnos. Este modelo de escuela no puede atender a alumnos diversos, sino que surge de la uniformidad inexistente de capacidades, intereses o ritmos de aprendizaje (Muntaner, 2001a).

Como consecuencia de ello, la práctica educativa en el aula en aquellas instituciones educativas que pretenden educar en la diversidad se centrará en el proceso de enseñanza-aprendizaje que en ella se desarrolla para ofrecer oportunidades de crecimiento personal a todos los alumnos según sus necesidades particulares. Para conseguirlo, es necesario primeramente, tener en cuenta esta serie de estrategias (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992):

- Es preciso que las tareas no sean siempre las mismas ni idénticas para todos, ya que la variedad puede dar más fácil acogida a las diferencias entre los alumnos.
- Es necesario disponer de unidades de trabajo estructuradas y fáciles de seguir independientemente por los alumnos, lo que posibilita que el profesor se libere para atender a los que presentan dificultades u orientar las tareas que se realicen simultáneamente en un mismo grupo.
- Se potenciarán las diferenciaciones en el estudio de los temas o partes de éstos. El currículum obligatorio no tiene que ser, necesariamente, idéntico para todos.
- El trabajo debe estar previamente estructurado para facilitar la distribución del tiempo del profesor entre subgrupos de alumnos o con algunos de ellos en particular.
- Es conveniente la distribución de alumnos para trabajos en pequeños grupos que puedan versar sobre distintos temas o partes de una misma unidad.

- Utilizar distintos medios para el desarrollo del currículum, de modo que ofrezcan a los alumnos información y estímulos diversos.

A partir de estas estrategias fundamentales, presentamos algunas propuestas e indicaciones para una enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos con discapacidad psíquica (Hernández y otros, 1994), siempre teniendo en cuenta que vamos a considerar la enseñanza para estos sujetos desde la perspectiva de las ayudas físicas, verbales o visuales adecuadas a las capacidades que muestre el alumno, y desde la adecuación de las propuestas de trabajo que vamos a poner de manifiesto procurando *la motivación y el reforzamiento positivo*. No es necesario destacar la importancia de la motivación positiva de los alumnos ante las tareas. Lograremos esta motivación si adecuamos las actividades a su nivel de competencia curricular, si ajustamos nuestras expectativas, si apoyamos sus logros y dosificamos bien las ayudas. Del mismo modo potenciamos nuestro trabajo cuando ajustamos los temas a sus intereses, ellos comprenden la funcionalidad de lo que tienen que hacer, nos aseguramos de que ha comprendido bien las instrucciones, le proporcionamos las ayudas necesarias mientras ejecuta la tarea, le informamos sobre los aciertos y errores (sin presentar los errores como síntomas de deficiencia sino como datos informativos para seguir trabajando objetivos y contenidos), cuando incrementamos su seguridad usando refuerzos positivos y experimentan la utilidad que le aporta un aprendizaje concreto en la vida diaria. Algunas indicaciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje serían:

- Aseguraremos *la mediación en el aprendizaje*. La mediación en el aprendizaje no es sino el proceso de incorporar, adecuar y dosificar diferentes ayudas en función de las peculiaridades de los alumnos y de sus necesidades. La atención individualizada en el aula exige buscar alternativas que, sin contar con más recursos personales, permitan aprovechar al máximo aquellos de que se dispone en cada momento; ya sean los profesores de apoyo ya sean los mismos alumnos (Salvador Mata, 1999). Si en el aula se lleva a cabo un sistema cooperativo de trabajo se favorece la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales. La introducción del modelo de *tutorías entre compañeros* enriquece la vida escolar, mejora la calidad de la instrucción –ya que en ocasiones puede ser superior a la realizada por los adultos– y brinda un medio que libera al profesor y le posibilita dedicarse a otros menesteres y/o a otros alumnos que lo precisen. El trabajo cooperativo promueve actividades que exigen ayuda mutua entre los alumnos, con la intención de aprovechar las interacciones entre iguales como factor de aprendizaje y establecer verdaderos compromisos de participación activa y cooperación (Muntaner, 2001a). Los grupos de aprendizaje cooperativo constituyen un modelo sistemático para ayudar a los maestros a instruir a los estudiantes en grupos de trabajo, de manera que cada persona aprenda los contenidos de la materia y practique y aprenda a la vez las habilidades sociales (Pallisera, 1996).



La importancia de las estrategias de aprendizaje cooperativo, en lo que respecta a la respuesta a la diversidad, para Jiménez y Vilà (1999) no se deriva solamente de la facilitación que suponen para la integración social, o para la adquisición de conocimientos mediados por los compañeros, sino porque favorecen también, lo que López Melero (1997) define como el *aprendizaje del «procedimiento de trabajo»*, es decir, el aprender a aprender, el darse cuenta de lo que se sabe y de lo que no se sabe hacer y el saber cómo y dónde obtener la información necesaria. Además, el trabajo cooperativo, según Johnson y Johnson (1986), también favorece el aumento de la autoestima y el incremento de los intereses de los alumnos con necesidades educativas especiales en relación con las tareas de aprendizaje:

- *Los ajustes curriculares se centrarán más en la enseñanza-aprendizaje de procesos y actitudes* que en asimilar principios y conceptos, ya que estos alumnos con necesidades educativas especiales se hallan en condiciones de asimilar mucho más los *contenidos procedimentales y actitudinales* que los conceptuales. Este principio exige la programación de variadas y abundantes actividades. En palabras de Garrido Landívar (1997: 161) «Podríamos decir que si el niño en general aprende mejor haciendo, el deficiente mental únicamente aprende haciendo. Estos niños aprenden acciones, conductas, procedimientos que, una vez aprendidos, les resulta fácil mantenerlos. La variedad de actividades exige a su vez, abundancia de material didáctico». También, se ha de tener en cuenta que estos sujetos necesitan que *las tareas de aprendizaje sean descompuestas en pequeños componentes* y se asegure el profesor previamente, de que los alumnos dominan cada pequeña unidad antes de pasar a la siguiente (Kanchier, 1990).
- Buscar la *transferencia de lo aprendido*. El alumno con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica tiene amplias dificultades para transferir el conocimiento aprendido a situaciones similares. Dicha generalización procurará que lo aprendido se aplique con frecuencia, a lo largo del tiempo, con otras personas y otros marcos ambientales. Para ello es necesario realizar múltiples experiencias en las se combinen los objetos y/o las situaciones. Algunas cuestiones acerca de la generalización del aprendizaje y que podemos procurar serían:
  1. Promover *aprendizajes* que se *refuercen en el ambiente natural*, disminuyendo los reforzadores artificiales que se han podido procurar anteriormente y aproximándolos a los naturales.
  2. Enseñar al alumno a *autorreforzarse*, procurando involucrar a los demás compañeros en el apoyo de las conductas adecuadas.
  3. Asignar tareas que conlleven la necesidad de elaborar *autoinformes ajustados* en relación con lo realizado, por ejemplo cuando se le

asigna una compra, o una salida en entornos definidos, y el alumno comenta y detalla lo que ha realizado indicando con mayor o menor detalle las cuestiones más destacadas. Esto ayuda al sujeto con necesidades educativas especiales a comprender los mecanismos de elaboración de la información, y realizar lo aprendido en más ocasiones.

- Una reflexión más en detalle merece la cuestión del *tipo de ayudas* que van a recibir los alumnos. La adecuación de las mismas tendrá en cuenta *la entrada sensorial y respuesta preferentes de la información* que hay que priorizar para cada alumno, en función de sus características y, de modo que éstas se planteen en *función del grado de discriminación* que puede obtener el alumno. Hay que recordar que, a menudo, es necesario incorporar la entrada desde diversos canales sensoriales, y que la discriminación se ve potenciada por factores tales como el orden, la definición del trabajo, o nuestra actitud y el ambiente que hemos podido establecer. Aún así, conviene saber que los resultados de los escasos estudios realizados sobre este aspecto sugieren una mayor debilidad en los procesos de codificación sucesiva de la información verbal. Esta tendencia se agudiza en el caso de los sujetos con síndrome de Down (Arraiz, 2001). En la mayoría de los casos se tiene en cuenta el principio de redundancia que consiste en hacer llegar al alumno la información por canales sensoriales distintos (estimulación polisensorial) o combinando sistemas distintos de comunicación como, por ejemplo, verbal y gestual (Fierro, 1992; Molina, 1994). Cuando la discapacidad psíquica es de tipo profundo o va acompañada de deficiencias motrices y articulatorias, pueden y deben acceder a sistemas de comunicación no verbal (Lozano y otros, 2001).
- Una cuestión previa, de tipo general, viene a ser la necesidad de *potenciar las características esenciales de la actividad y guiar al alumno para la comprensión ordenada del proceso*. Si conseguimos que la actividad quede claramente diferenciada y perfilada en sus elementos, sus pasos y sus diferentes aspectos establecemos mecanismos inmediatos de ayuda para favorecer la *atención y la motivación*. Por tanto, es fundamental intervenir en la ejecución de la tarea, facilitándole las estrategias de ayuda para que aprenda a identificar la misma y a comprender ordenadamente el proceso. Del mismo modo, como afirma Salvador Mata (1999) es fundamental una presentación clara e inequívoca, por parte del profesor, de los materiales y contenidos a aprender por el alumno. En la enseñanza de estrategias debe informarse a los alumnos sobre los puntos siguientes: qué es, por qué deben aprenderla, cómo usarla y cómo evaluar su aplicación. Por otro lado, mientras el alumno realiza una tarea de aprendizaje, un estrategia necesaria es la autoinstrucción, que consiste en que el alumno se diga a sí mismo en voz alta cómo debe actuar. El supuesto básico es que estas verbalizaciones harán al

alumno más activo y autorregulado en el proceso de solución de problemas. Por tanto, esta estrategia capacita al alumno para centrarse en un problema, identificar el modo para solucionarlo y prestar la atención y la motivación suficiente para realizar la tarea. Sin duda, los conocimientos básicos del alumno, como su capacidad lingüística, tienen una influencia determinante. Relacionada con esta estrategia, también resulta de gran interés práctico la técnica del pensamiento en voz alta, que consiste en que el alumno aprende a verbalizar los procesos mentales implicados en la resolución de problemas. Para ello, y con la finalidad de que el alumno comprenda lo que debe hacer, el profesor hará una demostración ante el alumno de sus propios procesos mentales y de sus estrategias en la solución de problemas nuevos o difíciles.

*Modelos y técnicas de aprendizaje cooperativo* serán necesarios desde los primeros momentos hasta la transición de estos jóvenes con discapacidad a la vida adulta (Jiménez y Vilá, 2001; Lozano y García, 1999). La simulación puede resultar muy útil en la medida que se intenta reproducir las condiciones más parecidas posibles a las que existen realmente en los entornos propios donde se dan las conductas o habilidades que deben aprenderse. De igual modo, el modelaje favorece que el estudiante observe modelos ejecutando una secuencia de habilidades para luego poder practicarlas en la realidad (Pallisera, 1996). Con la enseñanza incidental se abordan necesidades de comunicación en una amplia gama de situaciones naturales, se facilita la generalización al trabajar la comunicación y el lenguaje en el aula y en contextos naturales, se favorece la participación de varios profesores y de los padres, al tiempo que se interviene en la funcionalidad del lenguaje mientras se incrementa el vocabulario y se mejora la articulación. Con la dramatización se logra ensayar en una situación controlada aquellas habilidades que se van a requerir en situaciones cotidianas; y con la técnica de resolución de problemas proporcionamos al alumno una estrategia que pueda ser útil ante diversas situaciones un tanto complejas.

- La *integración curricular* es un proceso básico que beneficia a todo el alumnado del centro educativo, pero concretamente más a estos alumnos, a los que les resulta más difícil la transferencia del conocimiento (Lozano e Illán, 2001). Hemos de tener en cuenta que, los contenidos del aprendizaje se desarrollan siguiendo la imagen de una espiral, cada vez con mayor complejidad o con menores ayudas. Esto es más fácilmente abordable desde una perspectiva global, donde se conjugan diferentes áreas y ciclos (Muntaner, 2001 a).

#### 4. UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UNA ESCUELA PARA TODOS

Como ya anunciamos anteriormente, después de exponer los cambios organizativos y ajustes curriculares necesarios para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos de un centro ordinario, donde tienen presencia, de igual modo, los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidades psíquicas, pasamos a continuación a describir una experiencia de innovación educativa que se ha llevado a cabo a lo largo de dos cursos escolares en un centro de Educación Primaria y que ha pretendido un modo de educar en la diversidad.

Como tendremos ocasión de comprobar posteriormente tras la lectura de esta experiencia, el colegio público elegido tenía entre su alumnado bastantes sujetos con síndrome de Down y que presentaban necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica. Creemos que tras la descripción que hacemos del proceso seguido pueda quedar lo suficientemente claro los pasos y fases de esta investigación en la acción que pretendía, como objetivo fundamental *dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos del aula*.

##### 4.1. Ejemplificación de la Unidad Didáctica Integrada (UDI) «El euro y la atención a la diversidad en Educación Primaria»

Llegados a este punto, centraremos nuestra atención en la ejemplificación de la unidad didáctica integrada que se ha elaborado e implementado en torno al euro, la cual ha sido experimentada con un grupo de alumnos de 4º de Educación Primaria del Colegio Público Maestro José Castaño de Murcia. Con la finalidad de conocer algunas características fundamentales del centro pasamos a describir aquellos datos sobre el mismo que estimamos de mayor interés. El colegio está situado en un barrio de Murcia, su perfil de alumnado matizaríamos que es muy diverso, en cuanto que en las aulas conviven alumnos de distintas etnias, culturas y niveles socioeconómicos, y además tiene un número bastante considerable de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica y a los trastornos profundos del desarrollo. El profesorado está muy interesado en buscar medios de respuesta a la diversidad y en el trabajo de valores democráticos ya que considera que es la única manera de conseguir una verdadera calidad de enseñanza y de formar ciudadanos con tolerancia, responsabilidad y espíritu crítico.

Como las dificultades son muchas cuando se quieren llevar a la práctica las anteriores opciones, el equipo docente se planteó el siguiente proyecto de innovación educativa que a continuación describimos, y que consideramos queda suficientemente explícito con los siguientes párrafos. Para ello, seguiremos las fases en torno a las cuales se articula el modelo procesual de diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas.

#### 4.1.1. Justificación del proyecto de investigación

El equipo de investigación que ha llevado a cabo la experiencia que a continuación describimos, ha podido constatar cómo la «Atención a la Diversidad», a pesar de constituirse en uno de los pilares básicos en torno a los cuales se articula nuestro sistema educativo, sigue siendo, hoy por hoy, la gran asignatura pendiente del mismo. Consideran que las dificultades y las barreras con las que se enfrenta este principio a la hora de trascender los límites que van desde el espacio político e ideológico en materia educativa al espacio real de los centros y prácticas pedagógicas, se constituyen en un reto que debe proponer un auténtico compromiso profesional y personal, por ir construyendo una escuela, una educación más justa, más solidaria y más respetuosa con las diferencias. Además están convencidos que las escuelas normales con una orientación inclusiva son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos.

Desde este análisis de la realidad educativa, y con el deseo de favorecer un cambio positivo, surgió conjuntamente desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y el C.P. Maestro José Castaño el deseo de ofrecer una respuesta educativa más adecuada a la diversidad del alumnado, potenciando metodologías más adaptadas a las necesidades de todos los alumnos, donde, sin duda, se contempla aquellos que tienen unas necesidades educativas más especiales. Todos pensamos que la respuesta podía obtenerse si éramos capaces de realizar un proceso de construcción curricular, centrado en la planificación de unidades didácticas integradas elaboradas por el profesorado, bajo los supuestos de la cooperación y la colaboración profesional y articuladas en torno a una metodología de proceso y/o de resolución de problemas.

Para conseguir este objetivo general se decidió constituir en el centro un seminario permanente de reflexión-acción, para analizar desde el Proyecto Educativo y Curricular de Centro, aquellos aspectos que limitaban y/o entorpecían el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados para responder a las necesidades educativas especiales de determinados alumnos. Se pretendía, desde el análisis de la realidad del centro, construir un marco teórico-práctico que actuara de plataforma referencial a partir del cual se pudiera elaborar un plan de acción coherente, en aras del desarrollo de un Proyecto Curricular atento a la diversidad a partir de la construcción de unidades didácticas integradas (UDI). Así mismo, se trataba de favorecer el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de valores democráticos, ya que el centro acogía estos principios en su Proyecto Educativo y venía colaborando, a su vez, con el programa de actuación que en esta misma línea lleva desde hace tiempo el Proyecto Atlántida.

Las etapas por las que fuimos pasando todo el equipo de investigación y que pasamos a describir a continuación, nos han hecho confirmar que lo verdaderamente innovador ha sido todo el proceso de formación y de investigación

colaborativa que se llegó a desarrollar en el centro. Por tanto, es importante destacar de antemano, que si la participación del alumnado ha sido significativamente mayor que habitualmente, no menos destacable resulta el hecho de que el profesorado haya roto las barreras de las áreas, de las especialidades para incluirse en un proyecto común en el que antes que especialistas han sido maestros/as. Igual mención hay que hacer de los padres, quienes han sido informados e invitados a participar desde el principio y no han dudado en ningún momento sobre la necesidad de su ayuda y, por consiguiente, la han prestado.

#### 4.1.2. Fase I: Formación y trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño y planificación de la unidad didáctica integrada (UDI)

##### A) *Formación y trabajo colaborativo del profesorado en torno al diseño de la UDI*

En la medida que en el centro pretendía favorecer una escuela inclusiva que atendiera a la totalidad del alumnado, sea cual fuere la especificidad de sus necesidades educativas, se fueron diseñando los siguientes objetivos que se han ido desarrollado a lo largo de dos cursos y cuya finalidad última no ha sido otra, que promover la inclusión de todos los alumnos en la escuela a través de metodologías más integradoras para facilitar posteriormente su inclusión en la sociedad como miembros valiosos de la misma, y su participación activa en un mundo rico en matices, diverso y democrático. De este modo los objetivos marcados fueron los siguientes:

- a) Consolidar en el centro un seminario de acción-reflexión de la práctica docente que, desde el marco curricular, aportara respuestas educativas adecuadas a la diversidad del alumnado del centro, a partir de la formación, diseño y planificación de unidades didácticas integradas. En dichas unidades didácticas integradas se pretendería siempre dar una gran importancia a la enseñanza y aprendizaje de contenidos actitudinales, de valores democráticos y normas relacionados con las diferencias individuales, raciales, culturales, familiares, en el ocio y para el logro de posiciones no discriminatorias.
- b) Experimentar en diversas situaciones prácticas las UDI planificadas, de modo que se analizase su coherencia, validez y funcionalidad, así como su eficacia en términos de logros académicos y efectivos en los alumnos, con y sin dificultades.
- c) Analizar, describir y documentar los obstáculos que han ido apareciendo tanto en la planificación como en la puesta en marcha de las unidades didácticas integradas.
- d) Evaluar el proceso de investigación desarrollado en sus distintas fases: formación, diseño, desarrollo y evaluación de las UDI (meta evaluación).

Quizás, uno de los valores más destacados de este trabajo sea el situarnos ante una propuesta que emana de un proceso de investigación-acción, desde el que se promueve un tipo de aprendizaje orientado a la resolución de problemas y a la búsqueda de nuevas maneras de atender a los retos de una escuela que ha de ser para todos. En definitiva, el resultado de una experiencia plagada de situaciones donde las dificultades encontradas, lejos de ser vividas como obstáculos insalvables, son entendidas como una magnífica oportunidad para aprender. Dicho esto, resulta lógica la necesidad de poder contar con un grupo de profesores que estén dispuestos a aprender junto a otros. La creación de un grupo de trabajo y el desarrollo de estrategias de comunicación, se constituyen en un elemento clave para llevar a cabo un proceso de construcción de unidades didácticas integradas.

A través de un proceso de formación-acción se presentaron al grupo los presupuestos teórico-prácticos en los que se apoya el enfoque a la hora de elaborar un proyecto curricular atento a la diversidad a partir de la construcción de UDI. Espacio formativo que comportó la ejemplificación de diversas UDIs ya elaboradas, con objeto de ser utilizadas no sólo como elementos para la formación sino como referentes útiles para el análisis, discusión y reflexión en torno a sus posibilidades de aplicación en cada contexto educativo concreto. También fueron objeto de formación la enseñanza multinivel y el aprendizaje cooperativo. Del mismo modo, abordamos en este apartado el concepto de integración curricular como enfoque de diseño fundamentado en una concepción holística del conocimiento y del aprendizaje, el cual, se sitúa frente a otro bien distinto, en el que prima la organización del currículum centrado en materias o la separación disciplinar (Lasley y otros, 1993; Lewis, 1991; Relan y Kimpston, 1991). Y a partir de ello se hizo la presentación del modelo de diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas expuesto en Illán y Pérez (1999) que sería el que nos serviría de referente para nuestro trabajo posterior.

B) *La selección del tópico, la preselección de los objetivos, contenidos y análisis de su posible integración*

La primera tarea que el grupo de profesores ha de plantearse es la selección del tópico en torno al cual diseñar la UDI. En nuestro caso, seleccionamos «el euro» por distintas razones. En primer lugar, por tratarse de un contenido que sabíamos debía ser tratado como parte del currículum y sobre el que debíamos ponernos al día. En segundo lugar, este tópico nos proponía la inclusión de toda una serie de valores, muchos de ellos presentes en el Proyecto Curricular de Centro, que considerábamos necesario seguir reforzando. En tercer lugar, y no por ello menos importante, cuando planteamos este tema a los alumnos objeto de investigación, como paso previo a la selección del tópico, no sólo pudimos apreciar que estaban muy motivados sino que sabían más sobre el euro de lo que nos podíamos imaginar. Por último, para nosotros también era un tema atractivo en torno al cual diseñar una propuesta de trabajo que consideramos potencialmente válida a la hora de

hacernos avanzar ante el difícil reto de dar respuesta a la diversidad de nuestro alumnado.

Como puede observarse, la selección del tópico surge y adquiere plena significación al contemplar dos aspectos clave: por una parte, ha de responder a las necesidades y motivación del alumnado a la que va dirigida la unidad; y por otra, debe contemplar la estructura organizativa, clima relacional y sistema de valores del centro y contexto en el que éste se ubica. No para perpetuar esquemas de actuación sino para contribuir a la solución de aspectos identificados como problemáticos, o bien, para apoyar procesos de cambio ya en marcha. De no ser así, correríamos el riesgo de convertir nuestro trabajo en una experiencia más, en algo aislado y descontextualizado de nuestra realidad. En definitiva, el tópico seleccionado no sólo puede ser incluido en el PCC sino que ha de contribuir a dar respuesta a aspectos educativos identificados como relevantes.

Seleccionado el tópico, la siguiente tarea se centra en la preselección de los objetivos. Esta preselección ha de entenderse como la primera ocasión para identificar, clarificar y definir qué pretendemos conseguir con la puesta en marcha de la UDI la cual aborda un tema concreto: el euro, y que ha de ser desarrollado con un grupo de alumnos que, si bien pertenecen a un nivel educativo determinado (Nivel 4º de Educación Primaria), presentan unas características concretas. Los materiales derivados de la sesión de trabajo que mantuvimos con nuestros alumnos, con motivo de conocer su opinión respecto al tópico que habíamos pensado seleccionar, resultaron sumamente útiles a la hora de preseleccionar, tanto los objetivos como los contenidos de la UDI. En esa sesión, no sólo tratamos de averiguar la mayor o menor motivación de nuestros alumnos respecto al tópico que pretendíamos trabajar, sino que cada una de las aportaciones se iban anotando en un gran mural donde aparecían tres columnas: *–¿qué conocemos sobre el euro?, –¿qué nos gustaría saber sobre el euro?, –¿dónde y cómo podíamos obtener información sobre el euro?* La lectura de la información contenida en cada uno de estos apartados nos aportaba pistas interesantes respecto a los conocimientos previos que nuestros alumnos poseían sobre el euro; qué objetivos y contenidos podríamos incluir; y qué estrategias metodológicas serían las más adecuadas.

La selección definitiva de los objetivos de la UDI y su relación con los objetivos de cada área, ciclo y nivel educativo, se produce tras un largo proceso de revisión y análisis. Así, éstos se fueron adaptando, modificando y concretando en el transcurso de esta primera fase a tenor de los contenidos y actividades que íbamos seleccionando. Del mismo modo, la presentación de la UDI al grupo/clase nos proporcionó indicios que provocaron la redefinición de alguno de los objetivos planteados, en la medida que fueron consensuados con el alumnado. Identificados los objetivos, nos adentramos en la tarea de preseleccionar los contenidos a trabajar en la unidad didáctica. Se abre un espacio en el que los profesores comienzan a identificar y seleccionar los contenidos que podrían ser incluidos en la UDI. Se trata de una tarea fundamental, desde el momento en que, no sólo han de centrar su atención en aquellos contenidos que podrían ser trabajados a través del tópico



seleccionado, sino que han de procurar preservar el equilibrio necesario entre; por una parte, la lógica interna de las disciplinas; la secuenciación curricular, y, por último, la diversidad de ritmos de aprendizaje de su grupo clase.

C) *Decisiones sobre el proceso metodológico para responder a la diversidad del alumnado*

Cuando un grupo de profesores efectúa la preselección de los contenidos y su integración, concurren, al tiempo, una serie de elementos, íntimamente relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre los cuales hay que ir tomando decisiones. Nos referimos al conjunto de aspectos que hemos agrupado bajo la denominación de proceso metodológico que hemos organizado en torno a los siguientes apartados: principios de intervención educativa, estructura organizativa del aula, colaboración familia-centro y evaluación. Las matizaciones elaboradas y consensuadas por todo el equipo en torno a cada uno de ellos se irán precisando en nuestra descripción del desarrollo de las distintas fases.

Por lo que respecta a la *organización del aula* en la que llevamos a cabo la experimentación de la UDI, cabe decir que el alumnado fue dividido en cuatro grupos. Para ello, se tuvo en cuenta que fueran reducidos (4 ó 5 alumnos) y heterogéneos en rendimiento, género, motivación, capacidad, etc. Concretamente en cuanto al rendimiento se procuró que en cada equipo hubiese un alumno de un rendimiento alto, dos de un rendimiento medio, y uno de un rendimiento más bajo. Como en el aula de experimentación hay un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica (síndrome de Down), éste debía ir rotando por los distintos grupos con la finalidad de favorecer la interacción con todos los compañeros del aula. Se ha eliminado, por consiguiente, la agrupación homogénea de los alumnos por capacidades o rendimientos. Lo que no implica, sin embargo, que si las necesidades educativas de algún alumno, o de determinados alumnos, lo requieren, no pueda o deba ser atendido/os ocasionalmente de forma más individualizada e incluso fuera del aula ordinaria. Tampoco se descarta la posibilidad de trabajar, dentro del aula ordinaria, con grupos de alumnos más homogéneos, pero siempre de forma ocasional y con una finalidad concreta. Con los grupos heterogéneos se favorece las interacciones positivas entre alumnos «diferentes» lo que posibilita, además, la educación en valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la cooperación.

Se ha procurado fomentar la interacción entre los alumnos para que también ellos, además del profesor, enseñen a los demás. De esta forma, como ya hemos comentado anteriormente, los mismos compañeros del grupo se prestan ayudas, cooperan en aras de conseguir un trabajo que será la manifestación del avance y el aprendizaje de cada uno de sus miembros.

En cuanto a la *colaboración familia-centro* como se podrá comprobar en el desarrollo de las distintas actividades, que posteriormente se explicitan en cada una de las fases o momentos de la unidad didáctica integrada, existe una estrecha colaboración

con la familia desde el primer momento en el que se pone en marcha dicha unidad con los alumnos. La primera información que tuvieron los familiares consistió en una explicación de lo que suponía el desarrollo de esta unidad didáctica, así como de la importancia y necesidad de que ellos colaborasen en aquellas actividades que sus hijos llevarían a casa (Eurolibro viajero, talleres, Euromercado, Eurotrivial, encuesta sobre valores democráticos, etc.) con la finalidad de que, en todo momento, existiera un contacto continuo, de modo que sus aportaciones se recogieran como una fuente fundamental de información. Información que beneficiaría a todos los alumnos, al tiempo que a ellos le supondría conocer y profundizar también sobre un tema de interés general.

Llegados a este punto del proceso que, como se recordará, se inicia con la selección del tópico, disponemos de un diseño provisional de la unidad didáctica integrada. El trabajo se centra, a partir de este momento, en tratar de integrar las distintas actividades propuestas en torno a lo que hemos denominado *Núcleos de Contenido Integrado*, secuencializando cada uno de éstos dentro del proceso de enseñanza /aprendizaje que los alumnos deben desarrollar a lo largo de la tercera fase centrada en el *Proyecto de Trabajo*. Para ello, empleamos como estrategia la elaboración de mapas conceptuales, los cuales, no sólo permiten sintetizar y relacionar el conocimiento, sino que contribuyen a la jerarquización de los contenidos que van a ser trabajados.

Así mismo, acompañando a la descripción de la ejemplificación de nuestra unidad didáctica integrada en el transcurso de la segunda y tercera fase, incluimos lo que hemos denominado como «*modelo de actividad*». Se trata de un cuadro resumen en el que recogemos las distintas propuestas de trabajo que el alumnado va a desarrollar (incluidos los ajustes pertinentes para cada alumno con necesidades educativas especiales) dentro de cada núcleo de contenido integrado.

#### 4.1.3. Fase II: La presentación al grupo/clase y el diseño definitivo de la unidad didáctica integrada

La presentación del tópico y los contenidos de la unidad didáctica integrada se estructuró alrededor de tres actividades diferentes. La primera, se concreta en un montaje audiovisual en el que se narra a los alumnos una pequeña historia sobre el origen del dinero y su evolución. La segunda, pretende sumergir al grupo en una situación un tanto fantástica. La llegada inesperada al aula de «*Eurín*», un personaje imaginario que simbolizaba al euro. Y, por último, la presentación de los contenidos de la unidad didáctica integrada finaliza con la exposición, por parte de la tutora de del aula, de los mapas de conceptos elaborados en la fase anterior.

Junto a la identificación y localización de los espacios y fuentes de información, este momento fue aprovechado para la formación de los grupos de trabajo. Tal y como hemos comentado en la descripción de nuestro proceso metodológico, procuramos que la composición de los grupos fuera lo más heterogénea posible. Una vez formados, dedicamos un espacio para comentar, junto a nuestros

alumnos, la importancia de generar un clima de colaboración y ayuda mutua entre los componentes del grupo. Para ello y, a través de la descripción de actividades concretas que íbamos a realizar, analizamos las dificultades posibles que podrían presentarse si no estábamos atentos al buen funcionamiento del grupo. Finalmente, dedicamos un espacio a describir, cómo y en qué momentos del desarrollo de la unidad, iban *a colaborar sus familias*. Durante el diseño de la UDI identificamos una serie de actividades y recursos que, no solo contemplaran la participación de la familia, sino que propiciaran su presencia activa en distintos momentos del proceso. Así, el eurolibro viajero, proponía a los padres un espacio donde escribir todo aquello que ellos sabían del euro, material que después sería leído en clase por sus hijos y utilizado como fuente de información para la realización de distintas propuestas de trabajo. En la actividad del euromercado, las familias no sólo aportaban diversos productos (leche, arroz, galletas, etc.) sino que trabajaban junto a sus hijos en la identificación del país de procedencia y en el cálculo de su valor en euros. De igual forma, la presencia de los padres también se contempló en el taller que organizamos para la confección de los trajes que iban a ser utilizados en la representación de la coreografía del euro.

Efectuada la presentación de la unidad didáctica integrada, se abre un espacio de trabajo intenso entre el grupo de profesores donde dedicamos un tiempo a la revisión de los objetivos, contenidos y actividades a desarrollar. El proceso desarrollado a lo largo de la primera fase, junto a la presentación de la UDI al grupo/clase y nuestro trabajo posterior (segunda fase), cristalizan en el diseño definitivo de la unidad didáctica integrada. Trabajo, que, no sólo nos permitió transitar con mayores garantías de éxito a la siguiente fase, «Proyecto de trabajo», sino que nos animó a compartir nuestra experiencia con otros compañeros.

#### 4.1.4. Fase III: El Proyecto de Trabajo. Análisis/síntesis y transferencia del conocimiento

Esta fase transcurre a lo largo de dos momentos. Un primer momento, donde se produce el análisis y la síntesis del mismo, estructurado en una serie de actividades y, un segundo momento, dedicado a la transferencia del conocimiento. Recordar, que el espacio de tiempo dedicado al análisis/síntesis es el más largo, en nuestro caso, éste duró doce días de los quince que dedicamos a la unidad

Los contenidos a trabajar a lo largo de la unidad didáctica integrada aparecen agrupados en torno a dos núcleos de contenido integrado: «*Dónde vive Eurín*» y «*Cómo lo utilizamos. Uso y manejo del euro*». Cada uno de estos núcleos agrupa, a su vez, a una serie de actividades integradas que abordan los distintos contenidos incluidos dentro de cada núcleo de contenido integrado. Así, dentro del primer núcleo de contenido integrado «*Dónde vive Eurín*» se pretende que los alumnos conozcan los países que integran la Unión Europea y que sepan diferenciar aquellos que forman la Unión Europea Monetaria. Para ello, se proponen

distintas actividades orientadas a investigar sobre distintos aspectos, tales como la localización geográfica de los países que integran la Unión Europea Monetaria, los distintos idiomas, las monedas que en la actualidad se emplean y las costumbres más significativas de cada país. Así mismo, se proponen distintas tareas encaminadas a identificar los símbolos de la Unión Europea, como su himno, bandera y moneda. Por último, se incluyen una serie de actividades dirigidas a la reflexión de los valores democráticos que presiden la convivencia de la Unión Europea.

Un segundo núcleo de contenido integrado, centrado en el «*Uso y manejo del euro*» se desarrolla a través de una serie de actividades que, no sólo proponen el conocimiento de la moneda, sino que incorporan la reflexión sobre el uso adecuado del dinero, trabajando cuestiones tales como: un consumo adecuado y responsable, el ahorro y la ayuda a los países más desfavorecidos. Este núcleo, finaliza con la propuesta de una actividad, el Euromercado, donde el alumno tiene la oportunidad de transferir gran parte del conocimiento adquirido. La transferencia del conocimiento se constituye en el último paso a desarrollar en esta fase que, como se recordará, denominamos como el Proyecto de Trabajo. Proponer y promover la transferencia del aprendizaje supone la consideración de tres aspectos clave. En primer lugar, situarse en un modelo de diseño curricular que permita poner el conocimiento de una determinada área o áreas al servicio de otras. En segundo lugar, un conjunto de actividades y propuestas de trabajo que faciliten o que propongan la utilización del conocimiento en distintos contextos y bajo diversas situaciones. En tercer lugar, disponer de una estructura organizativa y de unos principios metodológicos que favorezcan la idea de construcción del conocimiento e impregnen cualquier tarea a realizar por el alumnado en el transcurso del Proyecto de Trabajo.

Hasta ahora, hemos tratado de enfatizar y poner de relieve que el propio diseño y desarrollo de la UDI debe contemplar y posibilitar la transferencia del conocimiento. No obstante y, si bien esto es así, también es importante dedicar un espacio a cerrar la UDI. Espacio en el que el grupo/clase tenga la ocasión, no sólo de efectuar un recorrido por el conocimiento a partir de la valoración de los distintos materiales generados (El libro Gigante, Eurolibro viajero, Eurotrivial, Euromercado, murales), sino tomar conciencia de lo que han aprendido.

En este caso, llevamos a cabo la transferencia a la que dedicamos una jornada escolar, a través de tres situaciones diferentes: presentación de los trabajos realizados durante el análisis/síntesis, dramatizaciones y valoración de lo aprendido por el grupo/clase. La jornada gira en torno a la visita de *Eurín*. Es el momento del recuerdo, pero también de la emoción por su llegada. Formando parte de esta preparación, el grupo/clase, bajo la supervisión de la profesora, se sumerge en la reconstrucción guiada de la UDI. Empleamos como estrategia la elaboración conjunta del «Europeriódico», no sólo entendido como un medio a través del cual organizar los aprendizajes ni como recurso para valorar cómo ha sido vivido e interiorizado el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino como vehículo privilegiado de comunicación a otros (familia, otros compañeros del centro, otros profesionales...) lo que hemos

hecho. Tras la presentación del «Europeriódico» por parte de la profesora, se inicia la construcción conjunta del mismo. Dicha reconstrucción, implica la revisión y selección de materiales; valorar qué actividades nos han gustado más y cuáles nos han gustado menos; consensuar qué actividades deberíamos incluir y qué tipo de información debemos aportar. Por último, los alumnos debían redactar un artículo periodístico, el cual aparecería publicado en una sección, «La Pequeña Opi» dentro del periódico local *La Opinión* de Murcia.

Completadas todas las secciones del «Europeriódico», *Eurín* llega a la clase. Pasea entre los rincones, ojea los materiales, mientras entabla un diálogo espontáneo con el grupo o con un niño/a en particular, escucha atentamente la explicación que los niños hacen sobre su trabajo a partir del comentario de las distintas secciones del «Europeriódico» y efectúa preguntas para comprobar que han interiorizado esos conocimientos. Llega el momento de la despedida y ahora *Eurín* es el sorprendido, pues los niños le quieren hacer un regalo, una pequeña selección de las obras que ellos mismos escribieron sobre valores democráticos y, para terminar, la coreografía del himno de la alegría. El aula abre sus puertas a las familias y a los profesores que han participado en el desarrollo de la UDI.

#### 4.1.5. Fase IV. La evaluación de la experiencia

El propio diseño y desarrollo de la UDI contempla distintos momentos clave dedicados a la evaluación, cada uno de los cuales trata de aportar indicios, no sólo sobre los logros obtenidos por el grupo/clase o un alumno en particular, sino sobre el modo en que lo diseñado se materializa en un proceso de enseñanza/aprendizaje determinado

Un primer elemento de evaluación que nos gustaría comentar, alude a la identificación de los conocimientos previos que el grupo/clase posee respecto al tópico. Para ello, y como describimos anteriormente, planteamos cuatro cuestiones clave: ¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?, ¿cómo lo deseamos aprender? y ¿dónde podemos obtener la información? El análisis de la información obtenida por parte del profesorado, resultó muy útil a la hora de llevar a cabo el prediseño de la unidad didáctica integrada. Del mismo modo, una vez concluida la primera fase, formando parte de ésta y como paso previo al diseño definitivo de la UDI, elaboramos un listado de cuestiones a través de las cuales pretendíamos obtener una información, lo más precisa posible, sobre lo que nuestros alumnos sabían respecto al euro. En este caso, cada cuestión responde y trata de obtener información sobre un determinado contenido que el profesorado había preseleccionado. Estas cuestiones fueron formuladas al grupo/clase por *Eurín* en el transcurso de nuestra segunda fase «la presentación de la unidad didáctica integrada al grupo/clase y el diseño definitivo de la unidad». El análisis de las respuestas emitidas por el grupo/clase fueron tomadas en consideración a la hora de efectuar el diseño definitivo de la UDI. En definitiva, la evaluación de los conocimientos previos que los alumnos tenían respecto al euro ocupa dos momentos clave, el primero, situado en

la primera fase dentro de la selección del tópico y, el segundo, en el transcurso de la presentación de la unidad

Por lo que respecta a la evaluación de los conocimientos que el grupo/clase va a ir adquiriendo a partir de las distintas propuestas de trabajo, las cuales tienen lugar en el análisis/síntesis del conocimiento (Fase III. Proyecto de Trabajo), hemos seleccionado las estrategias de evaluación que consideramos más representativas y, por esta misma razón, las que mejor pueden reflejar la puesta en acción de los principios que dan sentido a la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje dentro de nuestro modelo. Así, dentro de nuestra segunda fase, se seleccionó una actividad de evaluación individual que denominamos como «Comprueba tu memoria». A través de la misma, pretendíamos comprobar, por una parte, lo que nuestros alumnos habían aprendido en el transcurso de las distintas propuestas de trabajo integrantes de la Fase II y, por otra parte, averiguar qué mecanismos desplegaba el grupo y cada niño en particular a la hora de llevar a cabo la autoevaluación.

Una actividad de evaluación compartida fue llevada a cabo con motivo de la reconstrucción conjunta del «Europeriódico», la cual hemos descrito convenientemente al hablar de la transferencia en la Fase III. Por tanto, sólo nos resta apuntar que esta tarea contribuyó a reafirmar en el alumno su propio proceso de adquisición de conocimiento, desde el momento en que, al desandar lo andado, pudo transitar por los caminos del conocimiento y tomar conciencia de sus avances y dificultades ante un tema determinado. Por otra parte, el «Europeriódico» sienta las bases para la elaboración conjunta del artículo periodístico, en el que se pone en juego la capacidad de síntesis.

Abordaremos, por último, la evaluación del proceso de mejora. Dicha evaluación, se constituye en un elemento, necesario e imprescindible, no sólo para cerrar un determinado proceso, sino como requisito para iniciar el siguiente. En nuestro caso, hemos considerado tres ejes fundamentales: *la evaluación de diseño y desarrollo de la unidad didáctica integrada, la evaluación de la colaboración de los padres y la evaluación del proceso de formación.*

Junto a este proceso y formando parte del mismo, consideramos oportuno plantear una serie de cuestiones dirigidas a los profesores, a los alumnos y a los padres. Estas cuestiones actuaron como una guía para la reflexión y valoración de los distintos participantes. El estudio de las respuestas emitidas por el grupo de profesores participantes ponen de manifiesto su satisfacción general por todo el proceso de formación llevado a cabo, destacando el compromiso de los expertos a lo largo de todo el proceso de formación. En esta experiencia educativa cada uno de los participantes muestra su satisfacción por los buenos resultados obtenidos tras la aplicación de la unidad didáctica integrada, ya que se ha conseguido reforzar el trabajo colaborativo entre el profesorado, alumnado y familias, y porque, sin duda, los resultados muestran que sí es posible atender a la diversidad de todo el alumnado. Además, el trabajo desarrollado en torno a la integración curricular, al contrario que otras propuestas y experiencias que el centro había llevado a cabo anteriormente, ya forma parte de su Proyecto Curricular de Centro. En definitiva, se tiene

conciencia de haber iniciado un proceso de cambio, el cual les debe conducir, con el tiempo, a la construcción de un proyecto curricular integrado.

En relación al alumnado hay que subrayar el alto grado de motivación y de implicación en el trabajo grupal, manifestado en la actitud de respeto y ayuda a los compañeros. Todos y cada uno de ellos, han aprendido más y mejor. En concreto, merece destacar la valoración de todos los profesores en relación al gran avance experimentado por un alumno del aula con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad psíquica. No obstante, los comentarios que más destacan en relación a este punto, aluden al clima generado en clase durante todo el desarrollo de la UDI, el cual se ha caracterizado por el alto grado de motivación del alumnado, por sus ganas de aprender y por su actitud de respeto y ayuda a sus compañeros. Todos y cada uno de los alumnos, nos dieron muestras en el transcurso de la sesión que dedicamos a la evaluación, de haberlo pasado bien, de haber aprendido y de querer seguir trabajando de la misma forma. Del mismo modo, valoraron muy positivamente la implicación de sus familias.

Por último, las familias valoraron muy favorablemente todas las propuestas de trabajo de la UDI en las que ellos debían trabajar colaborativamente con sus hijos. En concreto, el Eurolibro viajero resultó muy interesante puesto que los padres pudieron informarse y enriquecerse con las aportaciones de cada familia. De igual modo, la encuesta, el Eurotrivial, la búsqueda de productos para el Euromercado, supusieron para ellos momentos de reflexión conjunta con sus hijos, donde estos últimos han comprobado cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea también de los padres que colaboran con el centro con una misma finalidad educadora.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Para responder a las necesidades educativas especiales de determinados alumnos en una escuela que pretende y ha de educar a todos, es necesario una transformación relevante de la cultura dominante de la escuela, ya que la atención a la diversidad se incluye en un enfoque educativo global que impregna todos los elementos que participan en la dinámica del centro, donde la organización escolar desempeña una función instrumental para facilitar la puesta en práctica de las opciones tomadas en cada caso.

La educación en la diversidad no trata de buscar enseñanzas especiales para alumnos especiales, sino enseñanzas comunes que beneficien a todos los alumnos a través de un trabajo cooperativo. Por tanto, cuando sea necesario utilizar recursos específicos dirigidos a estos alumnos con necesidades educativas especiales, éstos deben estar articulados en el conjunto de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje como hemos descrito anteriormente al comentar la investigación efectuada, y concretamente, en el modelo desarrollado a través de la unidad didáctica integrada sobre el euro.

De este modo, la función del docente consistirá en pensar qué puede hacer este alumno de la actividad planteada para todos y facilitar los ajustes necesarios,

convirtiéndose así el profesor en un mediador y facilitador del aprendizaje de todos los alumnos del aula y no en un mero transmisor del «currículo». Este enfoque, que ha de ser común para todos los profesores del centro educativo, favorecerá la verdadera inclusión, y ésta conllevará que todos los estudiantes reciban la enseñanza adecuada a sus necesidades individuales y, precisamente, la diversidad existente entre los miembros de una clase incrementará las oportunidades de aprendizaje de todos el alumnado.

Los resultados obtenidos en la investigación descrita nos confirman que si pretendemos educar en la diversidad, tenemos que cambiar muchas estructuras cerradas, inflexibles y homogeneizadoras de la escuela, y promover una dinámica que facilite la creación y consolidación de grupos de trabajo colaborativo tanto por parte de los profesores como de los alumnos. De igual modo, hemos de basar nuestra enseñanza en las necesidades individuales, en vez de hacerlo en normas arbitrarias, hemos de favorecer aprendizajes mediante proyectos integrados y actividades basados en la vida real y orientados a la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Si estamos convencidos, en realidad de todo ello, nuestra postura fomentará la inclusión más natural de todo el alumnado en una escuela de todos y para todos.



## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid, Narcea.
- ARNÁIZ, P. y LOZANO, J. (1996): *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid, CCS.
- ARRAIZ, A. (2001): Necesidades educativas especiales relacionadas con la cognición. En F. SALVADOR MATA (dir.): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga, Aljibe.
- BEVERIDGE, M. (1997): La integración escolar de los niños con Síndrome de Down: políticas, problemas y procesos. En J. A. RONDAL y otros: *Síndrome de Down: perspectivas psicológica, psicobiológica y socio educativa*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ECHETA, G. y MARTÍN, E. (1990): Interacción social y aprendizaje. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comp.): *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. III. Madrid, Alianza, pp. 49-67.
- ESCUADERO, J. M. (1996): La evaluación del proyecto de centro. En ILLÁN, N. (coord.). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga, Aljibe, pp. 91-108.
- FIERRO (1992): Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. En A. MARCHESI; C. COLL y J. PALACIOS: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. III. Madrid, Alianza.
- FORTEZA, M. D. y POMAR, M. I. (1997): Perspectivas curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales. En A. SÁNCHEZ y J. A. TORRES (coords.): *Educación Especial*. Madrid, Pirámide, pp. 223-241.
- GALARRETA, J. y ORCASITAS, J. R. (1999): Aportaciones de la respuesta educativa para jóvenes con necesidades educativas especiales en aulas de aprendizaje de tareas en centros de enseñanzas medias. Una propuesta para la educación secundaria y alguna herramienta de soporte. En P. ARNÁIZ y C. GUERRERO: *Discapacidad psíquica: formación y empleo*. Málaga, Aljibe, pp. 205-243.
- GARCÍA PASTOR, C. (1997): La construcción de una escuela democrática. En P. ARNÁIZ y R. de HARO: *10 años de integración en España: análisis y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia, pp. 355-383.
- GARCÍA VIDAL, J. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, E.O.S.
- GARRIDO LANDIVAR, J. (1997): *Adaptaciones curriculares*. Madrid, CEPE.
- GIMENO, S. J. (1992): La evaluación en la enseñanza. En J. GIMENO y A. PÉREZ GÓMEZ (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 334-397.
- GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GINÉ, Cl.; HERRÁEZ, J. y SALGUERO, J. M. (1996): Los alumnos con NEE en la Educación Secundaria. En E. MARTÍN y T. MAURI (coords.): *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE- Horsori, pp. 81-116.
- GONZÁLEZ, T. (1993): La innovación centrada en la escuela. En M. LORENZO y O. SÁEZ: *Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil, pp. 305-319.
- HERNÁNDEZ, J. M.; NOBLEJAS, M. A. y SONTORRÍO, B. (1994): *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. La respuesta educativa*. Madrid, C.N.R.E.E, MEC.
- ILLÁN, N. y PÉREZ, F. (1999): *La construcción del proyecto curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Málaga, Aljibe.
- JENKINSON, J. C. (1993): Correlate of sociometric status among TMR children in regular classrooms, *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 332-335.
- JIMÉNEZ, F. y VILÀ, M. (1999): *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.

- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1986): Impact of classroom organization and instructional methods on the effectiveness of mainstreaming. En BON y MEISSEL (eds.): *Mainstreaming. Outcomes and controversies*. Hillsdale, New Jersey, LEA.
- KANCHIER, C. (1990): Career education for adults with mental disabilities, *Journal of Employment Counseling*, 27, 23-36.
- LASLEY, T. J. y otros (1993): Creating curricular connections: perspectives on disciplinarity, *Journal of Education*, 175 (3), 85-96.
- LEWIS, A. C. (1990): Getting unstuck: curriculum as a tool of reform, *PPhi Delta Kappan*, 71 (7), 534-538.
- LÓPEZ MELERO, M. (1996): La educación (especial): ¿Hija de un Dios Menor en el Mundo de la Ciencia de la Educación. En P. JURADO y otros (coords.): *Les necessitats educatives: present i futur. XIII Jornades de Universitats y Educació Especial*. Bellaterra, Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Bellaterra, pp. 16-24.
- (1997): Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura). En N. ILLÁN y A. GARCÍA MARTÍNEZ (COORD.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga, Aljibe, pp. 227-267.
- LOZANO, J. (1998): Proyectos integrados de aprendizaje como respuesta educativa a la diversidad, *Enseñanza*, vol. 16. Salamanca, Ediciones Univesidad, pp. 231-348.
- LOZANO, J. y GARCÍA, R. (1999): *Adaptaciones curriculares para la diversidad*. Murcia, KR.
- LOZANO, J. e ILLÁN, N. (2001): *El euro para todos*. Madrid, CCS.
- LOZANO, J. y otros (2001): Programa de acceso a la lectoescritura para responder a la diversidad del alumnado. *Congreso EDUTEC: Tecnología, educación y desarrollo sostenible*. Murcia, Universidad de Murcia.
- MEC (1994): *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria*. Madrid, CNREE.
- MOLINA, S. (1994): Deficiencia mental: niños con retraso mental simple. En S. MOLINA (dir.): *Bases psicológicas de la educación especial*. Alcoy, Marfil.
- MUNTANER, J. J. (2001): La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa, *Guía para padres y educadores*. Málaga, Aljibe.
- (2001a): Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con la cognición. En F. SALVADOR MATA (dir.): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga, Aljibe, pp. 271-289.
- PALLISERA, M. (1996): *Transición a la vida adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona, EUB.
- PUJOLÁS, P. (1997): Atención a la diversidad en la educación secundaria: estrategias didácticas para atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula ordinaria. En P. ARNÁIZ y R. HARO (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia, pp. 273-286.
- PUJOLÁS, P. y RUIZ, R. (2000): Atención a la diversidad, enseñanza personalizada y aprendizaje cooperativo, *II Congreso Internacional de atención a la diversidad*. Murcia (en prensa).
- RELAN, A. y KIMPSTON, R. (1991): *Curriculum integration: a critical analysis of practical and conceptual issues*. Paper presented al the Annual meeting of the American Educational research Association, Chicago.
- SABATÉ MUR y otros (1994): *El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. La respuesta educativa*. Madrid, CNREE.
- SALVADOR MATA, F. (1999): *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga, Aljibe.
- SÁNCHEZ, R. (1997): *Ordenador y discapacidad*. Madrid, CEPE.

- SLAVIN, E. y MADDEN, N. A. (1986): La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar, *Perspectivas*, 16 (4), 473-493.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. y MORAVEC, J. (1999): Un currículo para crear aulas inclusivas. En W. STAINBACK y S. STAINBACK (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- VERDUGO, M. A. (1994): El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental. La nueva definición de la AAMR, *Siglo Cero*, 25 (3) pp. 5-24.
- WANG, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.
- ZABALZA, M. A. (1996): Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. PARRILLA: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero, pp. 21-80.
- ZINGLER, E. y BALLA, D. (1982): *Mental Retardation: The developmental-difference controversy*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.