

CLAVES PARA LA CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN DEL PC EN LA ESCUELA PARA TODOS

Glòria Jové Monclús
Universitat de Lleida

“Del mismo modo que otros alumnos, los de necesidades especiales acuden a las escuelas para que se les enseñe y para aprender. La tarea de las escuelas consiste en promover el aprendizaje de los alumnos y en crear las condiciones bajo las que tenga lugar el aprendizaje apropiado para todos. Si un centro no lo logra está fracasando en su papel primario, sea cual fuere lo que pueda estar haciendo”.

(Hegarty, Hodgson y Clunies- Ros, 1988: 20)

INTRODUCCIÓN

Asumir que la escuela actual es una escuela para todos los alumnos, supone rechazar los planteamientos tradicionales en los que la respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se traducía en el desarrollo de un doble currículum: uno general y otro específico para el alumno que requería ayuda.

Desde el nuevo planteamiento ya no es el alumno el que tiene que adaptarse a las necesidades que le demanda el currículum general, sino que debe existir un currículum que atienda a las necesidades de todos los alumnos. Se trata, por tanto, de ofertar una amplia gama de estrategias de aprendizaje que posibilite que todos puedan aprender aunque sea de formas diferentes (García Pastor, 1995), asegurándose así, el derecho de todos a contar con las mismas oportunidades para aprender y el derecho de compartir y beneficiarse de una misma Educación.

El concepto de una escuela para todos los alumnos requiere un planteamiento curricular diferente, donde el currículum alcance realmente las dimensiones de flexibilidad y diversificación. Así, tanto a nivel formal como informalmente la propuesta curricular ha de estar abierta a las características contextuales y situacionales de la interacción educativa. En esta nueva concepción del currículum está implícita una nueva perspectiva de los fines sociales de la educación, y afectará tanto al desarrollo organizativo de la escuela como al profesional.

García Pastor y Gómez (1998a y b) aluden a algunas de las ideas erróneas que están presentes a la hora de diseñar currícula que den respuesta a la diversidad: a) adaptar el currículum no es individualizar separándose de tal manera de lo común que lo que

algunos/as alumnos/as hayan aprendido en la escuela haya sido tan diferente a sus compañeros que sus posibilidades ante el futuro también resulten ser muy diferentes; b) adaptar el curriculum no es recortar, ya que lo que así se recorta son las posibilidades de cara al futuro; c) adaptar el curriculum no debe asociarse a la idea que lo que se ha de enseñar y aprender es solamente contenidos, también debemos tener muy en cuenta el aprender a aprender, el aprender a hacer cosas, el aprender a pensar, el aprender a conocernos y a conocer a los otros, el aprender a respetarnos y a respetar, etc.; y d) adaptar el curriculum tampoco puede vincularse exclusivamente a la idea que cuanto más homogéneos sean los grupos mejor funcionan, ya que por sí mismos se adaptan al nivel al cual pertenecen por edad y, en consecuencia, solo hay que adaptar el curriculum para aquel alumnado que se aparta de esta homogeneidad; en realidad, la caracterización de un grupo viene determinada por los rasgos propios de cada uno de sus integrantes y, también, por el conjunto singular que se deriva de la interacción de estas características individuales.

Entre los factores que, según esta misma autora (García Pastor y Gómez, *idem*), han contribuido y contribuyen a que en la práctica, y de forma bastante mayoritaria en las escuelas de nuestro Estado, se manifiesten las consecuencias de estas falsas ideas, pueden destacarse:

- Supervivencia de un modelo técnico de enseñanza que ensalza los presupuestos utilizados para el diseño de los Programas de desarrollo individual.
- El modelo de enseñanza no cambia sin una argumentación seria de las ventajas que puede ofrecer un modelo comprensivo a profesores y alumnado.
- Existe una gran confusión entre lo prescriptivo y la flexibilidad necesaria para adaptar el Curriculum Oficial.
- Existe una gran contradicción entre la posibilidad de un curriculum común y la supervivencia de la idea que no se puede enseñar lo mismo a niños diferentes.
- Existe una contradicción entre la pretensión de flexibilizar el curriculum y su desarrollo dentro de un contexto organizativo con espacios y tiempos flexibles.
- La nueva organización de la educación obligatoria dificulta el tránsito entre primaria y secundaria, constituyéndose un nuevo obstáculo para la promoción del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

En síntesis, un curriculum comprensivo que integre la diversidad, debe reunir las siguientes características y/o condicionantes.

1. Un curriculum abierto y flexible.
2. Un curriculum experiencial más que un curriculum de fuerte carga academicista.
3. Un curriculum en el que se cumpla el principio de acomodación.
4. Un curriculum en las que se integren, además, del verbalismo, otros lenguajes y otras formas de expresión.
5. Un curriculum que se organice en formas de trabajo, simultáneo, cooperativo y participante.
6. Un curriculum que facilite el desarrollo del auto-control y de autonomía.

Varios autores han apuntado diversas estrategias para desarrollar un curriculum en las escuelas inclusivas, entre ellos podemos señalar a Udvari-Solner, Thousand (1996). Todo ello ha dado lugar a varios modelos y programas curriculares que han surgido en el marco de la atención a la diversidad y la escuela inclusiva. Entre otros, nos encontramos el modelo ALEM (Adaptative learning enviromments model) (Wang, 1995), los modelos de aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1995), etc., Otros modelos importantes son aquellos que se han desarrollado en el marco de la escuela secundaria (en nuestro contexto Illán, Pérez, 1999). Estos evidencian una mayor dificultad debido a las características de esta etapa educativa. A pesar de ello, se apuesta para ir trabajando en la dirección que se pueda hablar de una escuela inclusiva durante toda la etapa de enseñanza obligatoria.

Las principales características que tienen estos modelos son:

- Suponen cambios a nivel curricular sobre todo en la incorporación de destrezas básicas de acceso a los contenidos curriculares, así como también incluye posibilidades de evaluación formativa para realizar los ajustes o adaptación del curriculum
- Suponen cambios en los roles profesionales. Los maestros de Educación Especial son colaboradores de los maestros en el aula ordinaria y desarrollan la cultura colaborativa.
- Suponen cambios en la agrupación de los estudiantes. Se realizan agrupaciones de multi-edad, ya por criterio de homogeneidad cuanto a destrezas básicas o heterogeneidad, potenciando el trabajo cooperativo.
- Una vez apuntadas las características y modelos del curriculum como proyecto de enseñanza para todos, pasamos a señalar las dimensiones claves a tener en cuenta en los procesos de diseño y desarrollo curricular que han

de posibilitar una respuesta de calidad a la diversidad del alumnado. Para ello, se parte de los cinco momentos o fases que pueden diferenciarse en el transcurso del proceso curricular (Martínez Domínguez, 1996): a) Determinación de la plataforma educativa, b) Evaluación de las necesidades, c) Diseño curricular (elaboración del Proyecto Curricular de Centro) d) desarrollo y seguimiento curricular e) evaluación e innovación.

2. DETERMINACIÓN DE LA PLATAFORMA EDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE NECESIDADES

a) Determinación de la plataforma educativa

Ello requiere un trabajo profesional para el que es conveniente contar como punto de partida con un clima de acuerdo y colaboración que facilite entre el profesorado del centro la discusión y la concreción de aquellas concepciones, valores e intenciones educativas que se toman como marco de referencia para el desarrollo de sus acciones educativas. Es necesario que se aborde el concepto de diversidad, tanto en su vertiente más teórica (origen, dilemas éticos sociales y políticos que plantea, etc.) como en lo que se refiere a sus incidencias prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Varios autores (Fullan, 1990, Bolívar, 1992, Escudero 1992, 1993, 1994, etc.) ponen de manifiesto que cuando esta tarea se plantea como una cuestión de estructura procedimiento y en su caso, de seguimiento lineal de una serie de pautas establecidas por la administración o por las editoriales, el proyecto deja de ser un espacio de análisis, reflexión y valoración crítica de la educación y del currículum para convertirse en una mera fórmula vacía y que con frecuencia no lleva a otra cosa que cubrir el expediente. Este proceso será necesario abordarlo cualitativamente, garantizando que se de una verdadera formación del profesorado en el sentido que se debe evitar que el profesorado realice un proceso formativo en el que no deje de ser “consumidor” de currículum y lo único que cambie sea el producto a “consumir” (Jové 1996,1999).

Las sugerencias para evitarlo se realizan desde la elaboración del proyecto de centro, un modelo de proceso (Escudero, 1990, 1992) :necesidad de crear un clima que permita analizar , revisar y valorar lo que esta pasando en el centro a fin de diseñar un proyecto como práctica y mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje,....

b) Evaluación de las necesidades

En el marco de la educación en la diversidad, se exige de una evaluación contextualizada de las necesidades educativas de todo el alumnado que ofrezca: a) información acerca de la situación del alumnado con respecto a los objetivos generales de la educación en una consideración global del desarrollo personal, b) información sobre la situación y los procesos en los que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje, reflejando el modo en que se entiende dicho aprendizaje. De ahí la importancia que adquiere

“la evaluación basada en el curriculum” que más que un concepto nuevo es un enfoque amplio que pretende unir la evaluación y la instrucción con vistas a favorecer el aprendizaje de los alumnos (Verdugo, 1994).

Hoy hablamos de evaluación curricular en un sentido amplio que incluye no sólo la evaluación del alumno y su competencia curricular en distintas áreas, sino también la evaluación de la situación de enseñanza-aprendizaje y la interacción del alumno con esa situación.

Por su parte, Porras (1998) sintetiza las características que debe reunir la evaluación de las necesidades educativas del alumno en el marco de una educación en la diversidad: Dinámica, ecológica, curricular, heurística, incardinada, funcional, colaborativa y idiosincrásica.

3. ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

c) Diseño curricular (Proyecto Curricular de Centro)

Uno de los principios fundamentales que aparece como base para la propuesta curricular que se desarrolla en los centros a partir de la Reforma es la necesidad de disponer de un modelo de diseño curricular unificado y compartido (Coll, 1986). Este principio se justifica porque es difícil garantizar cierta coordinación entre las distintas etapas educativas si las perspectivas curriculares no responden a unos mismos principios psicopedagógicos y de organización interna. Esta justificación está plenamente relacionada con el hecho que la Educación Ordinaria y la Educación Especial han estado históricamente separadas adoptando unos currícula diferentes en ambos casos. Así la coordinación entre ambos era de difícil concreción y por tanto aún se apoyaba más en este paralelismo existente.

Para poder salvar estas contradicciones y no perpetuar la situación, hay que conseguir que los currícula respondan a unos mismos principios básicos y adopten una misma estructura curricular. Se trata pues de disponer un Modelo de Diseño Curricular lo suficientemente flexible para atender de forma adecuada a las peculiaridades de los diferentes ciclos o niveles de la enseñanza pero, al mismo tiempo, lo suficientemente preciso para salvaguardar la coherencia y la continuidad del proyecto educativo a cuyo servicio está o debe estar toda la enseñanza.

Ello se concretará en cada centro en los PCC y/o en las adaptaciones curriculares a nivel de Centro (Garrido, Santana, 1999).

Señalamos a continuación los principales rasgos característicos a los que deben responder los distintos componentes curriculares que integran el proceso de elabo-

ración del proyecto curricular de centro: de manera que intentamos responder a las cuestiones:

- Qué enseñar
- Cómo enseñar
- Cuándo enseñar
- Qué, cómo y cuándo evaluar

A pesar que haremos referencia a varios autores, la estructura general de la propuesta la realizamos a partir de los planteamientos de Jové (1996,1999). Esta propuesta es fruto de una investigación centrada en un centro de Educación Especial (con alumnos con NEE relacionadas con deficiencia psíquica), pero partiendo del curriculum común. Una de las conclusiones a las que llega este estudio es que partir del curriculum común es necesario pero no suficiente, sino que para dar respuesta a las necesidades educativas de todos es necesario complementarlo con componentes, contenidos y estrategias que sean más funcionales para los alumnos..... Normalmente éstas han surgido y se han desarrollado en el campo de la Educación Especial. Como afirma Fierro (1989), existen verdaderos programas educativos, complementarios de la educación ordinaria (programas cognitivos, de habilidades sociales, etc). Esta propuesta pretende desarrollar las mismas capacidades para todos pero los contenidos pasan a ser medios para desarrollarlas, no fines en sí mismos. Esta propuesta podrá y tendrá que ser referente obligado para la concreción curricular en los Centros Ordinarios a fin de ir construyendo la escuela para todos.

Veamos dicha propuesta pero previo a ello cabe apuntar dos aspectos:

- 1.- La importancia que adquirieron las estrategias didácticas, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación para realizar dicha concreción.
2. -El disponer de una normativa del Departament d'Ensenyament (Circular de 30 de junio de 1994, y posteriormente en la orden 25 de Agosto de 1994), que establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de los elementos prescriptivos del curriculum. Una tarea que supone ante todo una reflexión conjunta sobre lo que tales objetivos implican y su adecuación a la propia realidad, fundamentalmente en relación a las NEE. existentes en el centro: reformular los objetivos generales del curriculum básico desde esta perspectiva es, sin duda, un punto de partida ineludible.

Brennan (1990) propone una serie de cuestiones o preguntas que deberíamos realizar en relación con este aspecto :

- ¿Tienen en cuenta las finalidades educativas del centros las necesidades

educativas (emocionales, sociales, intelectuales...), incluidas las especiales, de los alumnos?.

- ¿Trata de promocionar explícitamente la interacción social de los alumnos con su entorno?
- ¿Están pensados para promover el desarrollo moral individual?
- ¿Desarrollan el potencial individual?
- ¿Incluyen el desarrollo de los aspectos básicos: juicio, adaptabilidad, conocimiento y habilidad?
- ¿Se consideran el potencial individual y su realización abiertos a todos los alumnos?
- ¿Son los fines específicos de las necesidades especiales compatibles con los fines generales del curriculum?
- ¿Están formulamos los fines de las necesidades especiales de modo que estimulen de manera positiva la interacción con el curriculum?
- ¿Están los fines expuestos en un lenguaje claro y directo, que pueda ser comprendido por los padres y las personas de la comunidad?

3.1.- Qué enseñar

La respuesta no es simple, si se mira desde el punto de vista de las diferencias individuales. ¿Qué debe ser común y que individual en el curriculum? Esta cuestión ha sido planteada por autores como Popkowitz , Goodland , Schwab, Eisner, entre otros. Un punto común en todos ellos es su posición a una concepción uniforme de la organización curricular. Ellos mantienen que los intereses y capacidades podrían ser cultivados como un fin y no simplemente explotados para conseguir que todos los alumnos se adapten a los mismos. El curriculum no debe concebirse de manera que sea el alumno el que se adapte a los moldes que es ofrece, sino como un marco abierto a la diversidad. Esta diversidad no debe entenderse en el sentido que cada alumno podría aprender cosas diferentes, sino mas bien de diferente manera. Una máxima para la verdadera integración de estos sujetos es tratar de que accedan al curriculum común..

A fin de responder «qué enseñar» se ha de establecer una contextualización de los contenidos y objetivos a las características y a la situación contextual del propio centro.

3.1.1. Medidas de flexibilización curricular en la selección de los contenidos: adecuación de los contenidos.

Uno de los aspectos principales que suscitan debate en el momento en que nos

planeamos “que enseñar” es el que hace referencia al tema de los contenidos.

La reflexión sobre la justificación de los contenidos, es para los profesores una referencia necesaria para entender el papel que la escolaridad en general cumple en un momento determinado y más específicamente la función del nivel o especialidad escolar en la que se sugiere o se obliga a aprender, en definitiva, se expresan los valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto (Gimeno Sacristán, 1992). Muchos de los contenidos que contempla la actual propuesta curricular no se ajustan al criterio de priorizar la escuela para la vida, aspecto de vital importancia para dar respuesta a la necesidades de todos los alumnos. En este sentido es necesario que los contenidos adquieran un atributo de plasticidad y relación con el entorno, proporcionando amplias experiencias y situaciones de la vida real que son en sí mismas necesarias para poder adquirir unos aprendizajes funcionales.

También es importante considerar que para el mundo de las Necesidades Educativas Especiales en general y para el grupo de incidencia de este estudio en particular, si organizamos el contenido del curriculum y lo dividimos en asignaturas, es más difícil proporcionar las experiencias y situaciones próximas a la vida real que son en sí mismas tan necesarias (Brennan, 1990).

Éste nos lleva a un punto de contradicción ya que «los contenidos del curriculum en la etapa de primaria y secundaria están organizados en materias y/o disciplinas». Entonces, ¿cómo elaborar un curriculum adecuado a estos planteamientos que hemos descrito anteriormente partiendo de la propuesta curricular que aunque sea abierta y flexible, está estructurada a partir de las materias?.

Paralelamente también es necesario plantearnos unas cuestiones sobre la construcción social de los currícula, es decir, como decidir cuando un contenido es «valioso» y «apropiado». Este aspecto iniciado ya en el apartado anterior es clave para la población de alumnos protagonistas de este estudio.

«...cualquier materia puede ser enseñada efectivamente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo. Es una hipótesis atrevida y además esencial, al pensar a cerca de la naturaleza de un plan de estudios no hay pruebas que lo contradigan, y se han acumulado considerables pruebas en su apoyo» (Bruner, 1972).

Entre otros, (García Vidal, 1996; González Majón, 1995) se propone que para contextualizar un proyecto que de respuesta a la diversidad se tengan en cuenta diferentes criterios como (Jové, 1996, 1999).

- * las características y necesidades educativas de los alumnos que asisten a este centro.
- * los criterios propuestos por Brown (1989). Este autor va más allá e intenta

no sólo responder al «qué» sino al «porqué». Considera que los profesionales a la hora de decidir sobre la pertinencia o relevancia de algún contenido han de responder algunas preguntas:

Lo que se selecciona ¿puede considerarse lo más importante tanto ahora como de cara al futuro?

¿Cuáles serán los más adecuados y propicios que contribuyan a mejorar la calidad de vida?

¿Es posible que a largo plazo redunde en beneficio de la comunidad?, etc.

3.1.2. Medidas de flexibilización curricular en los objetivos.

Otro de los aspectos es que debe saber el maestro es qué tiene que hacer en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto será necesario que lo explicita. En la definición del «qué enseñar» nos adentramos en el problemático y polémico mundo de los objetivos. De definiciones de objetivos existen muchísimas pero todas llevan implícitas que un objetivo es un fin o intento a que se dirige o encamina una acción u operación

En relación con las medidas específicas para flexibilizar los objetivos y el currículum de centro y convertirlo en un instrumento apto para una educación integradora, podemos destacar (García Vidal, 1996):

- Contextualizar los objetivos teniendo explícitamente en cuenta las necesidades educativas especiales existentes en cada centro y haciendo referencia a ellas.
- Establecer con claridad la relación entre los objetivos que mantienen una más directa relación con las finalidades generales (en caso de adaptación individual, ésta será una referencia básica para decidir la introducción y/o eliminación de objetivos).
- Mantener el equilibrio entre las diferentes capacidades (cognoscitivas, motrices, afectivas...), pero enfatizando especialmente las relativas a la interacción e integración social de los alumnos en particular de los que presentan NEE. significativas y que se parta de una visión global de la persona e integral de la educación.
- Secuenciar a través de los diferentes ciclos teniendo en cuenta que los procesos evolutivos requieren tiempos prolongados y que las diferentes capacidades se desarrollan con márgenes muy variables de edad, tanto a nivel interindividual como intraindividual.
- Introducir nuevos objetivos para el conjunto del alumnado, teniendo como

referencia las implicaciones de las N.E.E. existentes en el centro.

- Criterio orientativo para la evaluación
- Exlicitados por el profesorado y compartidos por el alumno

En relación al tema de los objetivos, uno de los aspectos más importantes que giran en torno a él son las taxonomías. Citamos la taxonomía de Bloom como medio que nos permitirá la concreción, redefinición y priorización de objetivos, ya que cada uno de ellos responde a un nivel de complejidad cognitiva mayor o menor en relación con los demás objetivos. El orden de mayor a menor es el siguiente:

Conocer, Comprender, Aplicar, Analizar, Sintetizar, Evaluar.

A modo de conclusión se pueden establecer las siguientes generalidades:

Modificar objetivos en cuanto al nivel de complejidad cognitiva que supongan. Aunque se realice la modificación no tiene porque afectar al contenido de referencia. Esto se puede explicar por las propias características de los objetivos (carácter dinámico) y de los contenidos (carácter estático). Así y en referencia al mismo contenido, se puede plantear diferentes objetivos con distinto grado de complejidad. Este aspecto es de vital importancia para las adaptaciones curriculares de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

1. Anular algunos objetivos y contenidos por no responder a criterios citados anteriormente y por adquirir un fuerte carácter enculturizante.
2. Añadir algunos contenidos y objetivos de aspectos vitales (autonomía personal, habilidades sociales, lenguajes alternativos y/o argumentativos etc.) para que el curriculum responda a las Necesidades Educativas Especiales, también en base a los criterios anteriormente citados.
3. Añadir algunas matizaciones como según “sus propias posibilidades”, haciendo referencia “al entorno más inmediato”, etc.

3.2. *Cuándo enseñar*

Para responder a la pregunta «cuándo enseñar» se ha de partir de las propias características de los alumnos y aquí existe una gran diferencia con las prácticas actuales en los contextos ordinarios. En ellos y en las etapas educativas correspondientes existen ciclos educativos y la respuesta a esta cuestión pasa por la secuenciación de contenidos en cada uno de ellos.

Así, hemos tenido en cuenta las diferentes maneras de organizar el contenido y de configurar la estructura interna del proyecto curricular (Gairín, 1997):

- Según los elementos del Diseño curricular (por áreas)

- Según el carácter de agrupación del contenido (por temas, por núcleos interdisciplinarios y por ideas eje- necesidades)
- Según las actividades marco (juego, pintura,.....)

Se propone organizar el curriculum de la etapa de infantil, primaria y secundaria obligatoria en base a tres ámbitos (ideas-eje-necesidades)

AMBITO 1.- CONOCIMIENTO Y ACEPTACION DE LA PROPIA IDENTIDAD: Necesidad que se conozcan y se acepten a sí mismos.

AMBITO 2.- CONOCIMIENTO Y PARTICIPACION EN EL ENTORNO: Necesidad que conozcan y se adapten al entorno.

AMBITO 3.- INTERCOMUNICACION Y LENGUAJE: Necesidad que se interrelacionen con el entorno por medio de cualquier sistema de comunicación.

Como puede observarse estos tres ámbitos coinciden prácticamente con las áreas propuestas en el curriculum de la etapa de infantil. Para tal cometido se ha establecido una relación entre las diferentes áreas de las distintas etapas de manera que cada contenido seleccionado de la etapa de primaria y/o secundaria se reubica en unos de estos tres ámbitos. De forma complementaria y a fin de potenciar las relaciones de los centros de Educación Especial con los Centros Ordinarios, en todo momento se puede conocer a que área pertenece un determinado contenido. Para ello cada uno de los contenidos va acompañado entre paréntesis a que área del curriculum oficial corresponde. La secuenciación que se propone es atendiendo a criterios validos según las características y necesidades de los alumnos. Son principalmente: la significación, adecuación al nivel e intereses de los alumnos, buscando la convergencia de contenidos, y la transferibilidad o generalización de los aprendizajes. En general se pretende seleccionar y priorizar aquello que el alumno requiere con mayor frecuencia para funcionar de modo más independiente en un entorno lo menos restrictivo posible.

De los aspectos importantes y criterios que fundamentan la propuesta curricular cabe señalar los siguientes:

- * Tal como hemos dicho, el diseño curricular estará dividido en tres ámbitos. Cada uno de ellos a la vez está dividido en apartados o bloques de contenidos.
- * Los contenidos de las distintas áreas, aunque están englobados en uno de los ámbitos propuestos, al lado de cada uno, se señala y se especifica entre paréntesis el área a la cual pertenecen de manera que tenemos en todo momento el referente de curriculum Ordinario. Este aspecto lo consideramos de vital importancia, ya que permitirá valorar y justificar la existencia de alumnos escolarizados en el centro que podrían realizar ciertos aprendizajes en ambientes menos restrictivos. Este elemento es esencial para ini-

ciar un planteamiento de los CEE como Centros de Servicios y de soporte a la integración de niños en ambientes menos restrictivos.

- * Esta organización corresponde a una secuenciación de contenidos de manera convergente en la que un mismo contenido se aborda desde diferentes puntos de mira y atendiendo a diferentes grados de complejidad.
- * Esta organización facilitará los agrupamientos en el centro así como ayudará a determinar el nivel de competencias y la priorización curricular para cada alumno.
- * El curriculum no está organizado por etapas educativas convencionales y aunque equivale a ellas, esta organizado por períodos, estadios o fases que serán el referente a tomar según la edad cronológica. Esto no quiere decir que se tiene que trabajar exclusivamente el curriculum referente al estadio donde se encuentra el individuo por edad cronológica, sino que pueden y deben trabajarse contenidos de otros estadios que se consideren esenciales y vitales para el individuo, aunque siempre priorizaremos una intervención donde se contemplen contenidos del estadio que por edad cronológica le corresponda. Este aspecto es de gran importancia ya que existe una tendencia a trabajar los contenidos referenciales de la etapa de infantil, descuidándose aspectos importantísimos que los alumnos son capaces de realizar y que les servirán para una futura incorporación a la vida activa en la medida que esto sea posible (Jové, 1996).
- * Estos periodos, estadios o fases aunque no pretenden ser rígidos, sí son orientativos. En base a la normativa sobre la permanencia de los alumnos en las distintas etapas, se considera:

Primer periodo, < 7-8 años

Segundo periodo, entre 7-8 años y 13-14 años

Tercer periodo, > 13-14 años

- El primer periodo equivaldría a la etapa de infantil y en ella se pretende que el niño adquiera una imagen de sí mismo y los hábitos básicos de comportamiento que le permitan adecuarse al entorno y que establezca con dicho entorno una relación comunicativa. En este primer período están incluidos los contenidos correspondientes a la etapa de infantil.
- El segundo periodo equivale a la etapa de primaria y en ella el individuo ha de adquirir una progresiva autonomía de acción en su propio entorno mediante la comunicación a partir de aprendizajes fundamentales. En este

segundo período están incluidos los contenidos contextualizados correspondientes a la etapa de primaria. Se añaden otros contenidos de referentes específicos en los cuales se potencian más la autonomía personal y el desarrollo cognitivo y comunicativo.

- El tercer período comprendería la etapa de secundaria y tiene como finalidad formar a los alumnos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos así como prepararlos para la incorporación a la vida activa. En este tercer período están incluidos los contenidos seleccionados correspondientes a la etapa de secundaria. Lógicamente este tercer período está prácticamente vacío de contenido. En la etapa Secundaria adquiere un peso específico los criterios logocéntricos y las materias como tales, hecho que condiciona a que la mayoría de contenidos que contemplan las áreas de esta etapa no se adecuen a los criterios que hemos adoptado en el presente estudio, criterios que responden significativamente a las NEE de los sujetos. Esta situación conlleva a la necesidad que este tercer período se llene de contenido a partir de programas específicos para la transición a la vida adulta, habilidades para el trabajo, formación ocupacional, etc.

La planificación del curriculum para cada alumno se realizará en función del período determinado al cual pertenece, de su nivel de competencias y la detección de las Necesidades Educativas Especiales que requiere. Fruto de ello y del análisis de los espacios vitales en que debe actuar el individuo, se prioriza y desarrolla el curriculum adecuado para cada individuo (Brown, 1989). El planteamiento realizado queda ejemplarizado en la tabla nº 1.

3.3. Cómo enseñar

Uno de los aspectos a los que hay que responder en la planificación curricular es «cómo enseñar». En cuanto a “como enseñar”, que metodología concretar, podemos encontrarnos con varios modelos, en función de las múltiples y variadas clasificaciones que realizan los autores. Modelos individualizados, personalizados, socializadas, cognitivistas, conductistas.

Ante tal diversidad, es necesario que el profesor los conozca a fin de que pueda utilizar el que crea más conveniente para cada situación de aprendizaje. Si utilizamos sólo un tipo de método pecamos de cierto reduccionismo y perdemos la oportunidad de que el alumno pueda trabajar y llegar al aprendizaje por distintos caminos, aspecto que además de suponer una variedad de maneras de aprender, nos da la oportunidad de poder trabajar un mismo contenido o aspecto del curriculum desde diferentes puntos de vista y de diferentes maneras, y poder evitar en parte un aspecto muy frecuente en este ámbito, la repetición y rutinización de las tareas escolares.

PROPUESTA CURRICULAR

ÁMBITOS	PRIMER PERIODO ≤ 7-8 años	SEGUNDO PERIODO ≥7-8 Y ≤ 13-14 años	TERCER PERIODO ≥13-14 años
CONOCIMIENTO Y ACEPTACIÓN DE LA PROPIA IDENTIDAD	* Trabajo de los hábitos de autonomía que hacen referencia a la higiene y limpieza personal	* Hábitos relacionados con la higiene de los principales órganos del cuerpo (MN) * Higiene de los órganos reproductores (MN)	* Factores que tienen que ver con la buena apariencia (CN) * Utilización y desarrollo de las habilidades necesarias para asearse y presentar una buena apariencia (depilarse, afeitarse, etc.) (PE*)
CONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO	* Interpretación y utilización de elementos y instrumentos sencillos	* Manipulación de instrumentos de trabajo, cinta métrica, tijeras, etc... (MN)	* Utilización de diferentes instrumentos de uso con montaje y desmontaje de algún objeto sencillo (etc.) * Utilización de instrumentos y herramientas comunes de los talleres (PE**)
INTERCOMUNICACIÓN Y LENGUAJE	* La comunicación: Importancia del lenguaje oral así como otros lenguajes que ayudan o posibilitan dicha comunicación	* Conversaciones bidireccionales (L) * Conversaciones multidireccionales (L)	* Adquisición de habilidades para comunicarse con otras personas (PE***)

Tabla nº 1: Propuesta curricular (Jové, 1996, 1999)

Notas: MN- Area de Medio Natural de primaria;;L- Area de Lengua y literatura de primaria; CN- Area de Ciencias Naturales de Secundaria; TEC- Area de tecnología de Secundaria; PE- Programa específico.- A modo de ejemplo: * Programa de habilidades de la vida diaria / ** programa de habilidades de orientación al trabajo / *** programa de habilidades sociales (Verdugo)

3.3.1. Medidas de flexibilización curricular en la metodología: individualización, globalización, personalización.

Sin afirmar tajantemente que existen métodos específicos para niños con déficit pero ante la necesidad de adoptar métodos que respondan a las necesidades de los alumnos, Brennan (1990) señala los criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar metodologías para niños con Necesidades Educativas Especiales. Estos son: relevancia, individualización, motivación, integración, generalización, conexión, refuerzo, responsabilidad, comunicación y fuentes.

3.3.2. Medidas de flexibilización curricular en las actividades: diversificación de experiencias. Curriculum centrado en las actividades y experiencias.

Martín (1991) señala algunos de los principios metodológicos a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades y situaciones de aprendizaje: principio de actividad, de necesidad, de individualización, de transferencia, de integridad y de socialización

Todos estos principios condicionarán en parte el tipo de actividades que se propongan a los niños, pudiéndose concretar en actividades totalmente individuales, colectivas, actividades relacionadas con el nivel de competencias del individuo (para sistematizar, o asentar un aprendizaje...), otras que están situadas en la zona donde el niño puede realizar aprendizaje, es decir, basándose en el paradigma socio-cultural en la Zona de Desarrollo Próximo. Aunque existan y se realicen diferentes tipos de actividades, para que éstas sirvan como medio para el aprendizaje, tienen que tener un denominador común definido como intencionalidad.

Para poder dar respuesta a la diversidad es necesario optar por actividades individuales y/o socializadas (cooperativas), así como más ligadas a modalidades icónicas y dinámicas que a simbólicas ya que tienen un gran valor subsidiario y de complementación de éstas. Cabe decir que aunque se establece esta priorización, no podemos obviar sino más bien potenciar y reivindicar la necesidad de que las actividades que se propongan tengan una relación directa o indirecta con las simbólicas. Este principio queda respaldado al afirmar la necesidad de desarrollar la comunicación y para que ésta se dé se tiene que utilizar un determinado código simbólico.

3.3.3. Medidas de flexibilización curricular en los recursos, materiales y medios: adaptación de recursos, apoyos técnicos y nuevas tecnologías

Otro de los aspectos importantes a resaltar es en lo que hace referencia a los recursos materiales y medios presentes siempre en cualquier proceso de aprendizaje. No existe una definición unívoca acerca de lo que es "un medio". La terminología para su designación también es diversa: «recurso», «recurso didáctico», «medio», «medio de enseñanza», etc. (Blázquez, 1994). Este mismo autor lo define como cualquier recurso

que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del curriculum.

Hay muchas clasificaciones sobre los materiales, entre otras, como de Dale, Castro y Aria (1997), etc.

Como síntesis se puede decir que cualquier recurso que esté contextualizado, que tenga en cuenta las características diferenciales de los sujetos así como su utilización por parte del profesor, puede aumentar considerablemente su funcionalidad y su adecuación a una determinada situación.

A fin de diseñar por parte del centro los criterios metodológicos compartidos se puede partir de:

- * En principio se tendrán presentes los conocimientos y principios de los distintos paradigmas que intentan explicar cómo el alumno aprende. Gran parte de los principios metodológicos propuestos en la Reforma están enmarcados en paradigmas constructivistas del aprendizaje, en nuestro ámbito es necesario tener presentes también algunos principios metodológicos enmarcados en otros paradigmas.
- * Será importante considerar la significación de lo que se aprende. Muchas cosas son las que a nuestros alumnos les quedan por aprender y por ello será necesario priorizar los aprendizajes y que éstos sean realmente significativos y funcionales para permitir su adaptación al medio. En base a las últimas aportaciones científicas en el campo de la disminución psíquica, consideramos imprescindible trabajar y desarrollar mecanismos que potencien el trabajo intelectual (González Mas, PEI, Feverstein, etc). Así, en la metodología, de manera que se han de incorporar algunos de los planteamientos que permitan diseñar situaciones de Enseñanza-Aprendizaje en las que se priorice un desarrollo cognitivo. Entre los aspectos más significativos señalamos los siguientes: Potenciar que los alumnos centren su atención en los detalles; facilitar que los alumnos se arriesguen intelectualmente; mostrarles el cómo puede ver un hecho, una situación y /o una persona desde diferentes perspectivas; enseñarles a hacer preguntas más que a resolver respuestas y por último contestar siempre de forma adecuada a las preguntas y situaciones de Enseñanza-Aprendizaje que se plantean.
- * El tipo de actividades propuestas tenderá a diseñarse en base a un objetivo común o una interrelación de lo que el grupo está realizando, a la vez que sean adecuadas a las necesidades de los sujetos. Este principio es de vital importancia en los centros Ordinarios, ya que muchas son las prácticas educativas en las que el niño integrado realiza unas actividades no adecuadas y sin ningún tipo de relación con lo que realizan sus compañeros del aula. Cuando en el aula se establecen comentarios a nivel oral sobre una determinada tarea, normalmente el niño que está integrado participa en

mayor o menor medida en el discurso y cuando finaliza la interacción oral, normalmente hay unas tareas a realizar en relación con lo comentado. Es en este momento cuando el «niño integrado» entra en contacto con las actividades que tiene preparadas y que a buen seguro no tendrán nada que ver con los comentarios hechos en instantes previos (Jové, 1996).

- * Los espacios donde se plantearán los aprendizajes tenderán a ser variados. Un mismo aprendizaje podrá darse en diferentes contextos con el objetivo de potenciar la generalización de los aprendizajes.
- * El material será variado con un predominio en secuenciar y utilizar diversos materiales con diferentes grados de complejidad y simbolismo para el mismo aprendizaje y siempre teniendo en cuenta su adaptación a la edad cronológica. Así como también seleccionaremos aquellos que siendo especialmente beneficiosos para los alumnos con NEE resulten validos para el conjunto del alumnado.

A fin de contestar a la pregunta “como enseñar”, hemos de tener en cuenta también aquellas coordinadas organizativas en las que se desarrollará dicho proyecto, así como debemos plantear que estrategias organizativas, tanto a nivel de centro como a nivel de aula nos ayudarán a concretar un proyecto que de respuesta a la diversidad de todos los alumnos, entre otras, García Vidal (1996) :

- Distribuir los espacios del centro teniendo en cuenta las NEE. tratando de rentabilizar al máximo y de facilitar las mejores condiciones para estos alumnos.
- Planificar los espacios y tiempos compartidos y segregados tanto en lo referido a los alumnos como a los profesores, teniendo en cuenta las actividades de enseñanza segregadas, si las hubiera.
- Organizar los grupos de enseñanza/aprendizaje atendiendo a criterios pedagógicos y didácticos.

En síntesis y como afirma López Melero (1996: 31)

“La escuela transformadora, comprensiva e integradora (...) es la que ofrece amplia variedad de actividades y experiencias educativas y para las cuales haya disponibilidad de materiales e instrumentos. La escuela y los modelos de intervención han de procurar desarrollar las destrezas y habilidades cognitivas y metacognitivas tales como: enseñarle a preguntar, enseñarle a pensar, enseñarle a discutir, enseñarle a resolver los problemas y a buscar las respuestas por ellos mismos, etc.”

3.4. *Qué, cómo y cuándo evaluar:* Medidas de flexibilización en la evaluación: modelos, instrumentos y sujetos de evaluación.

Tradicionalmente evaluar se ha asociado al acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, así como a una fase final de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. Por tanto podemos afirmar que la evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.

En relación con este apartado, dejamos de concebir la evaluación como una acción finalista en un determinado proceso y pasamos a entender la necesidad de la evaluación inicial, entendida como aquella que se realiza al inicio de un determinado proceso, formativa, mientras éste se desarrolla y sumativa cuando finaliza, como complementarias en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido podemos afirmar que la actual propuesta parte de concebir la evaluación como parte integrante de un proceso, pudiéndose realizar de diferentes formas, con diferentes instrumentos, con diferentes agentes, en diferentes momentos, para distintas finalidades...

Cabe decir que mayoritariamente en los tratados, monografías e investigaciones sobre evaluación en el campo específico de la Educación Especial se presta mucha más atención a la evaluación de tipo psicométrico que a la evaluación que puedan realizar los profesores en su que hacer cotidiano.

Garanto (1994) señala la necesidad que el diagnóstico adquiera un carácter dinámico, procesual e integrador que nunca puede ser definitivo ni estático. Al modelo que se tiende y que debería implementarse es el modelo conductual-cognitivo-social en el que se defiende que la conducta, el ambiente y el organismo interaccionan recíprocamente. Suponiendo, por otra parte, que el curriculum escolar es asumido como el adecuado y que los objetivos que procura cubrir, los aceptados por la comunidad educativa, muy bien podría servir éste como punto de partida y de referencia para un diagnóstico o evaluación basados en el curriculum (Tucker, 1985; Fuchs y Fuchs, 1986, 1990; Deno y Fuchs, 1987). En este sentido, los profesionales del diagnóstico deben conocer las características del medio escolar, el curriculum que se está desarrollando, los profesores que lo imparten, los recursos con los que se cuenta, etc. Estos planteamientos podrían cubrir algunas lagunas que puedan existir entre la poca aplicación y orientación psicopedagógica que se desprende de diagnósticos y evaluaciones que se llevan a cabo al margen del curriculum. En el proceso diagnóstico es importante, sino imprescindible, la implicación de los profesores y los padres; implicación como informantes y corresponsables en la toma de decisiones (Garanto, 1994)

Consideramos aspectos válidos a tener en cuenta en el momento de la evaluación:

Respecto al alumno:

- * Es necesario conocer la historia de aprendizaje del alumno y para ello es

imprescindible que se estructure y coordine todo lo referente a los informes escolares como material que nos da esta información. La estructura de los informes ha de estar de acorde con el propio diseño curricular, ya que planificación y evaluación son dos procesos totalmente complementarios y por tanto deben estar acotados con la misma terminología y filosofía.

- * El nivel de competencia curricular se refiere al nivel de competencia que los alumnos tengan respecto a los objetivos y contenidos del curriculum. Esta evaluación se realizará a partir del Proyecto Curricular del propio centro y se tendrá en cuenta la organización propia que se ha hecho de él, de manera que nos dé posibles pautas de priorización curricular, sin olvidar en ningún momento la edad cronológica. En función de la edad cronológica, los contenidos a priorizar están delimitados, aunque no de manera exclusiva, porque se pueden trabajar contenidos de otros períodos pero sin olvidar cuales son más adecuados y propios de la edad cronológica (por ejemplo, en referencia a los hábitos, es evidente que una chica a los 17 años tendrá que aprender cuidar su imagen exterior, a arreglarse, etc.)
- * Otro de los puntos importantes es todo lo que hace referencia al estilo de aprendizaje. Aspectos como el ritmo, ejecución, persistencia, trabajo individual o en pequeño grupo, estrategias de aprendizaje, preferencias sensoriales para aprender mejor, como ejecuta mejor las tareas a nivel táctil, auditivo, visual...
- * Hay que tener en cuenta las actitudes y las conductas de los alumnos. La coherencia de la conducta y su explicación solo la podemos encontrar en la integración de los componentes cognitivos, afectivos y sociales.

Estos apartados, delimitarán cuales son las NEE de los sujetos. Pero es necesario evaluar estas necesidades no de manera aislada en el propio sujeto sino en interrelación con el contexto. Es decir es evidente la ampliación del concepto de evaluación. Esta debe ser entendida como una integración dinámica de componentes

Respeto a la situación de Enseñanza/aprendizaje:

- * La organización que se establezca en el propio centro, puede favorecerse en mayor o menor medida un tipo de interrelaciones y posibilidades que respondan a las necesidades educativas de los sujetos.
- * La metodología que se utilicen condicionará la manera de trabajar, el tipo de actividades que se propongan, como se establece la relación social, que materiales se utilizan, así como la adecuación de la enseñanza-aprendizaje a las necesidades educativas que tienen los sujetos.

El proceso que hemos presentado se enmarca en el momento actual en el que existe una propuesta curricular única, abierta y flexible para que sea cada centro quien la

adapte a su realidad. Para tal cometido, cada centro ha de diseñar su propio proceso a seguir. Partir de un currículum único, abierto y flexible permite que cada centro escolar lo adapte a sus necesidades, pero cabe decir que concretar y diseñar un currículum que responda a la NEE de todos los alumnos, implica incorporar componentes curriculares específicos y que tradicionalmente se han desarrollado en el campo de la Educación Especial. Es decir, partir de la propuesta curricular actual es imprescindible pero será adecuado y útil en la medida que dicha propuesta se complemente con los componentes citados anteriormente. Es en este sentido que afirmamos que elaborar un currículum exclusivamente a partir de la propuesta curricular actual (muy relacionada con el currículum de los centros ordinarios) no es suficiente para dar respuesta a las NEE de todos los alumnos.

4. DESARROLLO Y SEGUIMIENTO CURRICULAR, EVALUACIÓN E INNOVACIÓN

desarrollo y seguimiento curricular

Un planteamiento curricular abierto, flexible y diversificado, como el que acabamos de presentar, exige, en cada uno de los niveles de concreción curricular, la realización del seguimiento del proceso.

Para que este proceso de seguimiento pueda revertir en la toma de decisiones respecto a qué modificaciones o adaptaciones realizar, es preciso que en él se combinen de forma cíclica los siguientes momentos: a) recogida de información significativa del funcionamiento y dinámica seguida por el proceso de enseñanza-aprendizaje b) aplicación progresiva del diseño curricular planteado o en su caso, la adaptación de éste en función de las necesidades detectadas y c) devolución de la información obtenida, al centro y al grupo-aula, haciendo valoración reflexiva y crítica del desarrollo.

evaluación e innovación

Se debe entender la evaluación del proyecto curricular de centro como el proceso reflexivo y compartido que ha de realizar el equipo docente para constatar la calidad de dicho proyecto.

Tal y como plantea Escudero (1996) para que los procesos de evaluación de los proyectos curriculares por parte de los centros puedan contribuir realmente a la mejora de estos, es necesario tener en cuenta tres premisas básicas:

La evaluación debe entenderse como “un alto en el camino” como una oportunidad, construida por cada centro y su profesorado, para someter a reflexión y valoración el trabajo sobre el propio proyecto de centro: que se ha hecho y como, porque han sucedido unas cosas y no otras, como se percibe y se está planteando dicho trabajo, etc.

1. La evaluación de los proyectos de centro solo adquiere su pleno sentido en

la medida que es la expresión y construcción de una idea de escuela, de curriculum y enseñanza, trabajada y consensuada por la comunidad escolar. Por lo tanto, dicha evaluación debe destacar por su carácter institucional y participativo

2. Este espacio de reflexión y valoración sobre lo que está sucediendo que representa el proceso de evaluación del proyecto de centro, debe servir al mismo tiempo, como un punto de partida para replanificar dicho proyecto, para identificar aquellos aspectos de la vida del centro, del curriculum y la enseñanza que merecen ser atendidos en un futuro inmediato y en términos de mejora.
3. Desde esta perspectiva dar respuesta a la diversidad en los centros a nivel general así como realizar las adaptaciones curriculares necesarias y pertinentes puede concebirse como un proyecto de innovación que afecta al curriculum, a las estructuras organizativas del centro escolar y a la actuación del docente (Salvador, 1997).

BIBLIOGRAFÍA

- BLAZQUEZ, F. (1994): Los recursos en el curriculum en SAENZ, O. (Dir.) *Didáctica General*. Alcoy: Marfil.
- BOLIVAR, A. (1992): "Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular". *Revista Española de Pedagogía*. Año L, N°. 191, pp.131-151.
- BRENNAN, W.K. (1990): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC/Siglo XX.
- BROWN, A. L. (1989): *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Milan y Fundación Catalana Síndrome de Down.
- BRUNER, J. (1972) *El proceso de la educación* Uthea: México.
- CASTRO, J. y AREA, M. (1997): "Materiales curriculares y su adaptación a las necesidades educativas especiales". En SANCHEZ, A. y TORRES, J.A. (1997): *Educación Especial I y II*. Madrid: Pirámide.
- COLL, C. (1986): *Un marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Departament Ensenyament-Generalitat de Catalunya.
- DENO, S. y FUCHS, L.S. (1987): "Developing curriculum based measurement systems for data. Based special education problem solving". *Focus on exceptional children*. April 1-17.
- ESCUADERO, J.M. (1990): "Formación centrada en la escuela». En LOPEZ YAÑEZ y BERMEJO, B. (Eds.): *El centro educativo: nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID. ESCUDERO J.M. (1992): "La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio". En ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (Eds) (1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, pp. 19-70.
- ESCUADERO, J.M. (1993): "El desarrollo de los equipos de centro en la educación comprensiva». En MUNOZ, E.; RUÉ, J. (Coords.): *Educació en la diversitat i escola democràtica*. pp. 95-113. Bellaterra: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- ESCUADERO, J.M. (1994): "La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización». En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, Mª T.: *Profesores y escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. pp.171-220. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- ESCUADERO, J.M. (1996): "La evaluación del proyecto de centro». En ILLAN, N. (Coord.): *Didáctica y organización en Educación Especial*. pp. 91-108. Málaga: Aljibe.
- FUCHS, L.S. y FUCHS, D. (1986): "Curriculum based assessment of progress toward longterm and short-term goals". *The Journal of Special Education*, 20(1) pp.68-82
- FIERRO, A. (1989): "Educación especial y curriculum». *Siglo Cero*. 121, 46-49.
- FUCHS, L.S. y FUCHS, D. (1990): "Curriculum based assesment". En REYNOLDS, R.W. (Ed.): *Handbook of psychological and educational assessment of children*, London: The Guilford Press.

- FULLAN, M. (1990): "Staff Development Innovation and Institutional Development". En B. JOYCE (Ed.): *School Culture Through Staff Development*, Virgine: ASCD.
- GAIRIN, J. (1997) Estrategias para la gestión del Proyecto curricular de Centro Educativo . Barcelona: Síntesis
- GARANTO, J. (1994): "Estrategias de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales", *II Jornades Universitaries de reflexió i debat envers l'avaluació educativa* (Actes)
- GARCIA PARTOR, C. (1995): "Una escuela democrática", Congreso AEDES, Murcia
- GARCIA PASTOR, C. (1997): "La construcción de una escuela democrática». En ARNAIZ, P.; DE HARO RODRIGUEZ, R. (Eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de A.E.D.E.S.(Murcia, Noviembre de 1995). pp. 355-383. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- GARCIA PASTOR, C. y GOMEZ, M.J. (1998a): "El curriculum como proyecto de enseñanza para todos". En TORRES, J.A. y otros: *Intervención didáctica en Educación Especial*. Granada: Anda. Universidad de Jaén.
- GARCIA PASTOR, C.; GOMEZ, Mª. J. (1998b): "Una visión crítica de las adaptaciones curriculares». En PEREZ PEREZ, R. (Coord.): *Educación y diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. pp. 103-123. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- GARCIA VIDAL, J. (1996): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- GARRIDO, J.; SANTANA, R. (1999): Como Elaborar adaptaciones curriculares. Madrid: CEPE.
- GIMENO, S.J. (1992): "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?». En GIMENO, J.; PEREZ GOMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. pp. 171-273. Madrid: Morata.
- GONZALEZ MANJON, D. (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1988): *Aprender juntos. La integración escolar*. Morata: Madrid
- IILAN, N. ; PEREZ, F.(1999): La construcción del proyecto curricular en la educación secundaria obligatoria. Oción integradora ante una sociedad intercultural. Archidona: Aljibe
- JOVÉ, G. (1996): *Estrategias metodológicas que utilizan los profesores de un centro de Educación Especial para la planificación curricular*. Tesis Doctoral inédita. Microficha.
- JOVÉ, G. (1999): "Reflexiones en torno a la elaboración del proyecto curricular en los centros específicos de Educación Especial". *Revista de Educación Especial*, nº 25. pp. 35-54.
- MARTIN, P. (1991): El curriculum en Educación Especial, en Mayor, J. (Dir.) *Manual de Educación Especial*, Anaya: Madrid

- LOPEZ MELERO, M. (1996): «La educación (especial): ¿Hija de un Dios Menor en el Mundo de la Ciencia de la Educación?» En JURADO, P. y otros (Coords): *Les necessitats educatives: present i futur*. XIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. pp. 16-24. Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Bellaterra.
- MARTINEZ DOMINGUEZ, B. (1996): *Pedagogia Diferencial. De la educación de las deficiencias a la educación en la diversidad*. Proyecto Docente. Universidad del País Vasco.
- PORRAS, R. (1998): *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E. P.
- SALVADOR MATA, F.(1997): “Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración”. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZALEZ, J.: *Educación Especial. I. Una perspectiva curricular y profesional*. Pirámide. pp. 45-67.
- TUCKER, J.A. (1985) : “Curriculum-based assessment: an introduction”, *Exceptional Children*, 52:3, pp. 199-204
- UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J.S. (1996): “Creating a responsive curriculum for inclusive schools”. *Remedial and Special Education*. V. 17-3, pp. 182-192.
- WANG, M.C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- VERDUGO, M.A. (1994): *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.