

ENSEÑANZA ADAPTADA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Dra. M.^a DEL CARMEN ORTIZ GONZÁLEZ

Introducción

El objetivo general que pretendemos con este tema, es el de hacer comprender un hecho ineludible ya: que la educación especial no es solo la educación de los deficientes sino la de todos aquellos alumnos que —a lo largo del proceso educativo— presentan problemas de aprendizaje; es decir, necesidades más o menos especiales, y para las que es preciso organizar unas respuestas educativas: las adaptaciones curriculares.

En tal caso, los contenidos a tratar versarían, inicialmente, sobre el proceso histórico que ha llevado a la concepción de la educación especial en la actualidad, para continuar con la consideración y forma de elaborar el programa de desarrollo individual para la diversidad, centrándonos posteriormente en diferentes modelos de valoración de las necesidades educativas especiales y en el aspecto organizativo de las adaptaciones curriculares funcionales.

1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL HASTA LA ACTUALIDAD

El tema que nos ocupa precisa de una consideración —aunque somera— de un pasado que lo justifica al mismo tiempo que, evolucionando sobre sí mismo, lo fundamenta.

En primer lugar, creemos que es interesante constatar la forma en que la nueva concepción del alumno con «necesidades educativas especiales» se ha ido gestando a lo largo de la historia y hasta el momento actual.

En un principio, el deficiente fue simplemente tolerado en el medio social y en algún caso objeto de atención pública. Pero en la Edad Media se le atribuye una identidad entre loco, endemoniado y delincuente. Es objeto de persecución por parte de los poderes civil y religioso y al final es recluido en cárceles, manicomios o centros asistenciales: empezando así una etapa de institucionalización todavía no superada.

Asistimos a brotes aislados de atención de forma preferente al deficiente sensorial durante el Renacimiento, y también de forma preferente por parte de órdenes religiosas.

Es, no obstante, tras la influencia ejercida por la filosofía de Rousseau en el siglo XVIII, la revolución pedagógica iniciada por Pestalozzi y Froebel y las medidas de liberación de la enfermedad mental por parte de Pinel, cuando se entronca con los pioneros de la educación especial propiamente dicha. Se trata de Itard, Seguin y Bourneville, quienes desde la colaboración medicopedagógica ofrecen un tratamiento educativo al deficiente ya en el siglo XIX. A esto hay que añadir la creación de la

primera escala de medida de la inteligencia por parte de Binet y las aportaciones metodológicas de Decroly y Montessori, habiendo pasado ya la frontera del siglo XX.

Es en el presente siglo cuando puede cifrarse ya la institucionalización de la atención médico-psico-pedagógica y social al deficiente, y la creación de centros especializados para el tratamiento de todo tipo de deficiencias: mentales, físicas y sensoriales, basado en el diagnóstico previamente realizado.

Podemos decir que es en la primera mitad del siglo XX, cuando tiene lugar la explosión de los Centros de Educación Especial, con profesionales superespecializados en las áreas médica, psicológica, pedagógica y social, con métodos de reeducación altamente estructurados y elaboración de material adecuado para los distintos tipos de deficiencias.

Esta ola expansiva llega a España en la década de los 60, pudiéndose comprobar en la actualidad el nivel que ha alcanzado la educación especial en sentido restringido, la educación de los niños deficientes en centros específicos de: deficientes mentales, parálíticos cerebrales, sordos, ciegos, autistas, caracteriales... con los cuales se ha llevado a cabo un riguroso estudio en cuanto a etiología de la deficiencia, diagnóstico y tratamiento.

El objetivo, en cualquier caso, era el de la integración social del deficiente, pero las investigaciones llevadas a cabo recientemente han puesto de relieve que precisamente ese objetivo es el que con los centros específicos de educación no se ha conseguido. Aunque es de justicia reconocer el papel que han desempeñado, sirviendo de soporte y vehículo de los avances que nos han conducido a la situación actual, en la que —por una parte— se relanzan de nuevo estos centros, pero desde la filosofía de la normalización y reconvertidas sus funciones como apoyo a la integración.

De forma paralela, la escuela pública también se mantiene cerrada sobre sí misma. Mantiene contenidos mínimos, con pasos previos de una etapa a otra posterior, con una total inflexibilidad en la promoción y un sistema educativo que —en ningún caso— dá cabida tampoco a la diversidad.

Ante la presión por una y otra parte y la falta de comunicación existente, empieza a cundir el descontento y a ponerse en marcha los años 65 a 70, una corriente de denuncia hacia las instituciones y la protesta ante la situación de segregación que origina el sistema, por parte de padres y profesionales de los niños afectados.

De los Países Escandinavos arranca la voz de alarma. Y es Nirje quien lanza al mundo entero el Principio de Normalización, en virtud del cual todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible: a utilizar los servicios normales de la comunidad.

Al grito de ¡las mejores instituciones las que no existen! se inicia un movimiento de renovación —ya imparabale— para incluir a todos en la corriente general, «mains-treaming» o integración.

Los informes técnicos preceden en cada uno de los países a una Política Educativa que empezó a legislar al comienzo de los 80 de forma implícita o explícita sobre la integración escolar. El Informe Warnock, en Inglaterra, por ejemplo, recomienda ya la no clasificación de los niños deficientes en las categorías tradicionales sino que propone la de que sean considerados como alumnos con «Necesidades Educativas Especiales» (Warnock, Brennan).

El Plan Nacional de Educación Especial elaborado en España en el año 1978 inicia el proceso de renovación introduciendo la filosofía de la normalización a través del plan marco, incluido en la Ley de Integración Social de Minusválidos de 1982, explicitada en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985.

Los supuestos teóricos derivados del principio de normalización: los principios de Integración Escolar, Sectorización de Servicios Educativos con la inclusión del equipo multiprofesional y el principio de Individualización de la Enseñanza con la previsión de elaboración del Programa de Desarrollo Individual, perfilan todo el cuerpo teórico de la nueva filosofía de la educación especial en la actualidad.

Desde tal perspectiva todo niño tiene derecho a asistir a la escuela de la comunidad, atendido en el medio, por parte del equipo multiprofesional, que controlará el tratamiento individual en el marco de la escuela general.

Esto implica, en principio, un cambio de mentalidad social y después un cambio total en la concepción del sistema educativo y del centro escolar, siendo los equipos de apoyo y las adaptaciones que es preciso llevar a cabo en la escuela el foco de atención de la reforma que ya se ha iniciado. Se parte ya de un solo Diseño Curricular Base, susceptible de todas las adaptaciones necesarias para poder dar respuesta a la diversidad.

Se perfila así una educación especial no del niño sino como un Subsistema del Sistema General, como un conjunto de apoyos y adaptaciones que tiene que ofrecer la escuela para que el alumno integrado pueda llevar a cabo su proceso normal de desarrollo y de aprendizaje escolar, en su medio habitual, como todos los demás.

Recordamos que se ha abandonado la terminología de los distintos tipos de deficientes por las de Necesidades Educativas Especiales que el alumno presenta en un momento dado.

Según la situación a que ha evolucionado la concepción actual de la educación especial, ésta no es ya solo la educación de los deficientes, sino la educación de todos aquellos alumnos que —a lo largo de su proceso educativo— presentan problemas de aprendizaje, por lo que requerirán una dotación educativa especial.

Desde esta perspectiva, la integración no es tan solo que los alumnos con necesidades educativas más permanentes se escolaricen en escuelas normales, sino detectar y atender a un mayor número de alumnos que presenten también posiblemente y de forma temporal algún tipo de necesidad educativa especial.

Por lo tanto y según Marchesi (1988), la escuela debe avanzar hacia un modelo de acción educativa, centrado en la especificidad de los alumnos y en el que se disponga de los recursos humanos y materiales, así como del profesorado necesario capaz de 1.º detectar problemas e identificar y evaluar las necesidades especiales y 2.º adaptar la organización escolar y la conducción de los procesos de aprendizaje según los diferentes ritmos de los alumnos.

La escuela integradora pretende, pues, responder a las necesidades educativas especiales a través de adaptaciones curriculares, de forma que la competencia de la propia escuela y de los profesores para la adaptación es uno de los ejes de la integración. Y esto implica la adecuación de contenidos, métodos, organización, horario, actividades, recursos y evaluación de las posibilidades del alumno. Todo lo cual tiene que ser el objetivo de los profesionales de apoyo en colaboración con los equipos multiprofesionales, que son el elemento indispensable para el mejor funcionamiento de la integración.

Según Coll (1987) las necesidades educativas especiales deben recibir el tratamiento curricular adecuado, mediante adaptaciones más o menos profundas del Diseño Curricular Base, según las características que presenten los alumnos. De esta forma en el continuo educación especial/educación ordinaria, destaca la importancia de las necesidades educativas especiales que precisan de actuaciones educativas especiales adicionales o complementarias, que surgen cuando los recursos psicopedagógicos del

sistema escolar no bastan para asegurarse de que los alumnos puedan tener acceso al curriculum.

Se perfila, así, una educación especial que podría definirse como el conjunto de actuaciones pedagógicas específicas, que se llevan a cabo, de forma temporal o permanente, en los centros ordinarios o especiales, para satisfacer las necesidades educativas especiales y tener acceso al curriculum.

Pero las actuaciones pedagógicas especiales no consisten únicamente en adaptaciones curriculares, en incluir el tratamiento de las necesidades educativas especiales; sino que deben incluirse, además, orientaciones, procedimientos y propuestas concretas para llevar a cabo estas adaptaciones. Esto implica, en primer lugar, orientaciones, procedimientos y estrategias para identificar las necesidades educativas especiales; y, en segundo lugar, describirlas de tal manera que se destaquen las implicaciones respecto a los diferentes elementos del curriculum, susceptibles de ser adaptados en función de la respuesta que haya de darse a cada tipo de necesidad.

Es preciso llevar a cabo lo que en su conjunto se denomina Programa de Desarrollo Individual, es decir, la planificación de orientaciones, procedimientos y estrategias que permitan satisfacer adecuadamente los principales tipos de necesidades educativas especiales.

Desde una perspectiva más general, Snow (1987) presenta la Instrucción Adaptativa, como principal intento de mejorar la educación, frente a las diferencias individuales, para que proporcione un grado óptimo de igualdad o diversidad al mismo tiempo.

Propone el diseño de un Sistema Global para la Educación Adaptativa, que incluye:

- Una vía individual para la búsqueda de metas individuales
- Vías alternativas orientadas a una meta común, y
- Vías concebidas para corregir inaptitudes.

Realmente, el logro de metas comunes, constituye la principal preocupación social, aunque sea muy importante la adaptación que estimula las metas individuales. Pero lo ideal sería que tanto la Instrucción Individual como la Correctora estén diseñadas para aproximarse al sistema adaptativo, lo que potenciaría la consecución de la meta común. Desde esta perspectiva, llegamos a la conclusión que hemos apuntado anteriormente, al considerar en concreto la educación especial integrada, como subsistema del sistema general.

En conclusión, se precisa para comprender un sistema educativo adaptado a las diferencias individuales: 1.º mejorar el diagnóstico. 2.º mejorar el diseño de adaptación en la intervención. 3.º llevar a cabo una evaluación de la instrucción en función de las diferencias individuales.

Esto es semejante a la búsqueda de un programa de desarrollo individual, para que el alumno integrado pueda tener acceso al curriculum dentro del sistema general.

2. ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL PARA LA DIVERSIDAD

Pasamos, pues, seguidamente, a analizar las fases que deben seguirse para la planificación de un programa para niños con necesidades educativas especiales, adaptando el que hiciera Gerarheart (1978) para la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje en el caso de los niños con trastornos de aprendizaje, para concluir con el modelo educacional tridimensional previsto del mismo autor.

La secuencia programática consta de las siguientes fases:

1.^a Fase: Se trata de la entrada al programa y la elaboración de la historia personal, a partir de la cual se emite la hipótesis diagnóstica que debería coincidir con el diagnóstico prescriptivo (diagnóstico para la enseñanza) hecho por especialistas, por el Equipo Multiprofesional, para llegar a un análisis y valoración del estado inicial del alumno. Tiene como finalidad delimitar las necesidades educativas especiales de los alumnos que va a requerir actuaciones educativas especiales, identificar posibilidades de aprendizaje: potencialidades carencias; y establecer orientaciones psicopedagógicas para el trabajo en el aula y para el trabajo en la familia.

2.^a Fase: Consiste en la planificación del tratamiento por parte de los profesores de apoyo y del aula y eventualmente el Equipo Multiprofesional. Es la fase de elaboración del programa de desarrollo individual que ha de tener en cuenta las distintas áreas en las que se va a dar respuesta pedagógica a las necesidades educativas especiales. Deben precisarse los objetivos: aprendizajes escolares, sociales, afectivos, el material didáctico necesario, las actividades de aprendizaje, la organización de la clase: espacio, metodología de trabajo cooperativo, las fases y duración del programa y los responsables de la aplicación del programa: profesor del aula o profesor de apoyo u otros profesionales. Todo lo cual puede materializarse en el modelo educacional tridimensional previsto, basado en el diagnóstico de las necesidades, el manejo de contingencias y la distribución de recursos tanto humanos como materiales.

3.^a Fase: Es el momento de la intervención en la que se lleva a cabo la aplicación del programa de desarrollo individual, a cargo del profesor del aula, o del de apoyo u otros profesionales lo que ya se traduce en Actuaciones Educativas Especiales para apoyar al alumno a tener acceso al curriculum general, aparte del suyo especial.

4.^a Fase: Se trata de la evaluación planificada y el seguimiento en la aplicación del programa de desarrollo individual para evaluar su adecuación a las necesidades de los alumnos y proporcionar información útil que permita una revisión periódica del mismo.

Todo lo cual se ofrece de forma esquemática bajo el epígrafe de «planificación del programa de desarrollo individual».

PLANIFICACION DEL PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL

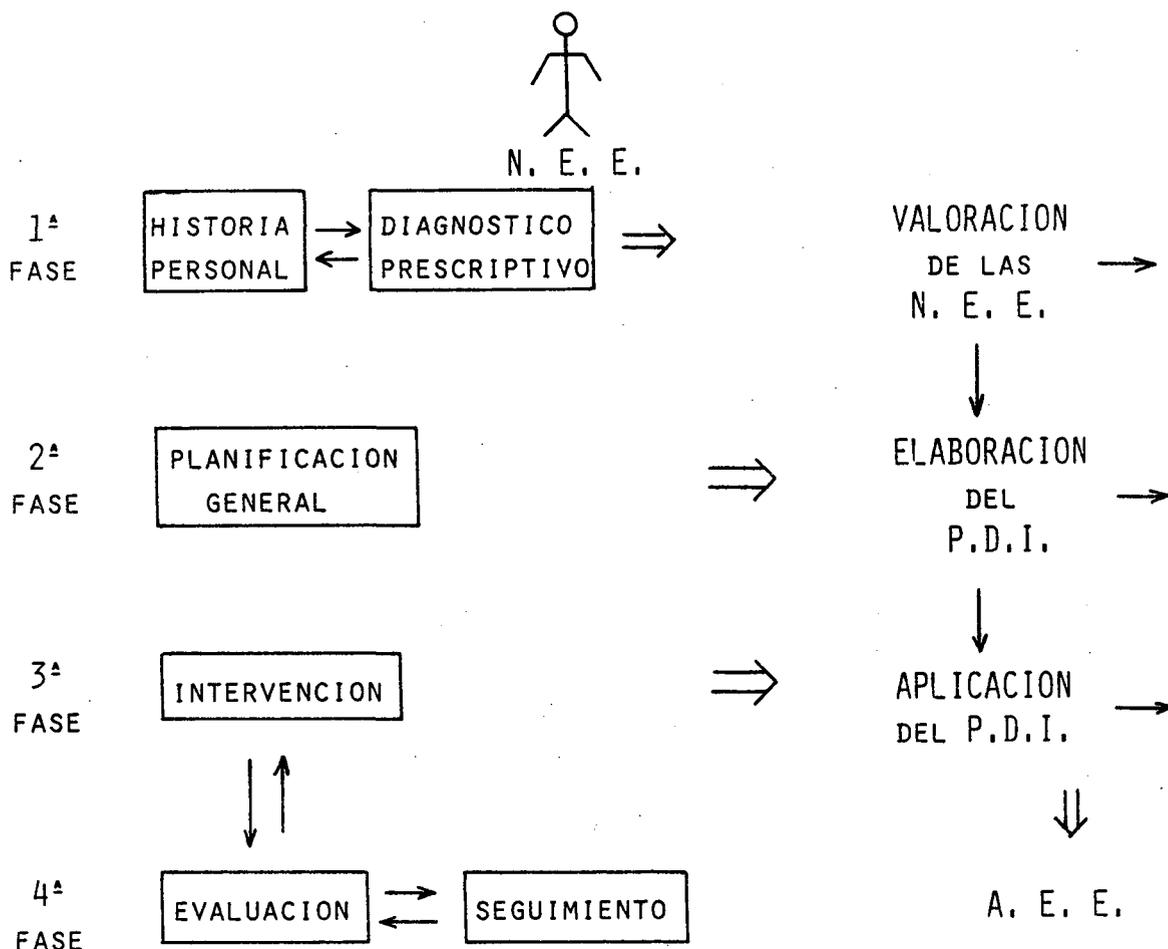


FIGURA 1

3. VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Una vez que hemos optado por la consideración de las necesidades educativas especiales, que de forma transitoria y permanente pueden presentar los alumnos, en centros ordinarios o centros específicos de educación especial, está claro que se abandona —en cierto modo— la perspectiva de la etiología y el diagnóstico, para contemplar la valoración más o menos circunstancial, flexible y revisable del problema en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, nosotros vamos a presentar diferentes modelos psicológicos de análisis del retraso (Fierro 1987), que en diferentes momentos o con diferentes alumnos pueden ser de utilidad, bien de forma determinante o de forma complementaria, puesto que en ningún caso tienen por qué ser excluyentes.

Tendremos en cuenta los modelos psicométricos, evolutivos, psicodinámicos, conductuales y cognitivos para hacer una somera presentación de los mismos, por cuanto en su momento derivarán técnicas específicas de intervención, en función del marco teórico que los fundamenta: desde la Psicología Evolutiva, a la Psicología Dinámica, el Análisis Conductual Aplicado y la Psicología Cognitiva.

En este sentido, afirma Snow (1987) que la Psicología, desde su inicio como ciencia ha tratado de comprender las fuentes, el desarrollo, la maleabilidad y las manifestaciones de las diferentes individuales en el aprendizaje, para hacer recomendaciones y ayudar al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

Este autor se centra en dos categorías de diferencias individuales, que considera especialmente importantes: las aptitudes cognitivas y las motivaciones para el logro, alegando que hay más conocimientos sobre ellos y que, por lo tanto, están más cercanos para construir tratamientos educativos y adaptados a las diferencias individuales.

En cualquier caso, subyaciendo a todo ello, está la idea de que las diferencias aptitudinales observadas están en función de la interacción persona-situación. De tal manera, que el éxito o el fracaso educativo radican en la inter-acción persona-situación y en la interacción aptitud-tratamiento de la instrucción, en lugar de atribuir el éxito o el fracaso a la persona.

No podemos, pues, optar de forma categórica, por unos datos ni aún por un modelo dado, no podemos en educación especial adscribirnos a una sola teoría, puesto que todas son válidas en determinadas situaciones, sin tener necesidad de generalizar los resultados obtenidos en cada caso. Por esta razón, nosotros contemplamos, junto a los modelos cognitivos por los que aboga Snow, los modelos psicométricos, los evolutivos, los dinámicos y los conductuales, todos son de gran utilidad en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje y dentro de nuestra actitud de total flexibilidad, apertura e interdisciplinaridad, para poder abordar de la forma más enriquecida posible, la problemática global que bajo la apariencia de un simple déficit, suele subyacer en el alumno que necesita educación especial.

El siguiente esquema puede valernos quizá para mejor comprender la idea general que preside este apartado de la «valoración de las necesidades especiales» en un momento dado; desde el enfoque evolutivo, conductual, dinámico o cognitivo:

VALORACION DE LAS NECESIDADES ESPECIALES

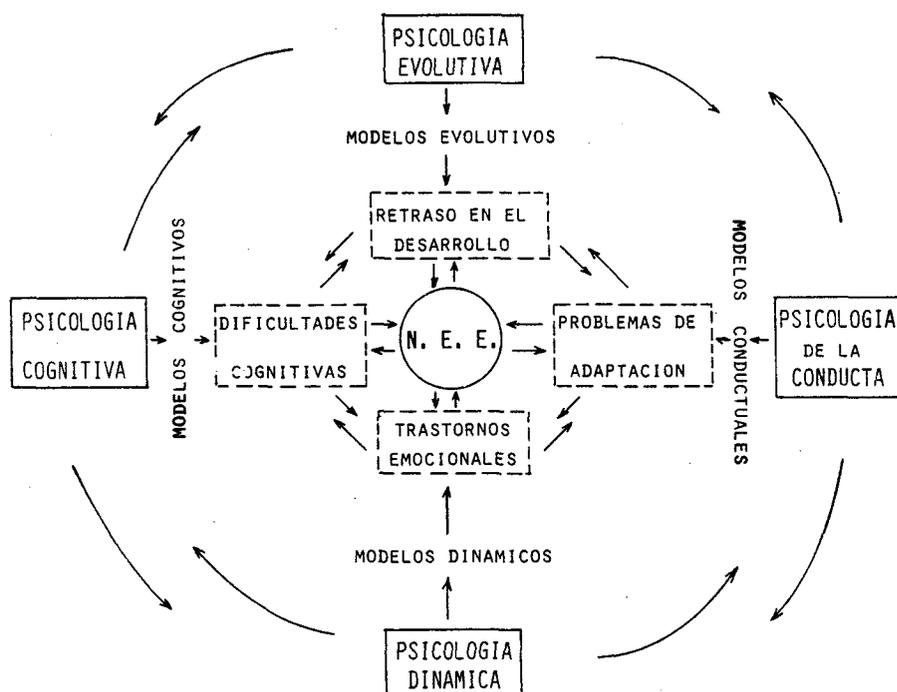


FIGURA 2

Para Palacios (1987) los modelos de valoración implican programas de intervención y son éstos un intento de introducir experiencias optimizadoras, preventivas, compensatorias o rehabilitadoras, de las que carecería si la intervención no se realizara, en niños con retrasos evolutivos o fracaso desde el punto de vista de la adaptación social.

Pero es preciso ofrecer también un modelo educacional general en el marco de un programa de desarrollo individual, que básicamente se contemple en función de las pautas marcadas por los modelos de valoración: programas de estimulación temprana, sesiones de comunicación infraverbal y análisis psicomotriz, programas de educación psicomotriz, programas de educación perceptivo-motora, aprendizaje de las materias instrumentales, adaptación de los contenidos de las áreas curriculares, técnicas de expresión y comunicación, trabajo manual, educación para el ocio, formación profesional... para abocar a la integración sociolaboral, contando con los apoyos rehabilitadores y terapéuticos necesarios que también se contemplan en el siguiente cuadro de «ajuste curricular especial».

Todo lo cual puede constituir el contenido de la enseñanza de apoyo en la programación diaria del aula de educación especial o en las adaptaciones curriculares a tener en cuenta en función de la etapa evolutiva y del nivel escolar: educación infantil, educación primaria, educación secundaria, educación técnico-profesional, desde la perspectiva de una escuela integradora, en la que en principio lo que se pretende es tener acceso al currículum general, sin perder de vista la aplicación de las técnicas específicas de intervención derivadas de los resultados que proporcionan los modelos de valoración para —en función de las necesidades educativas especiales— llevar a cabo las actuaciones educativas especiales.

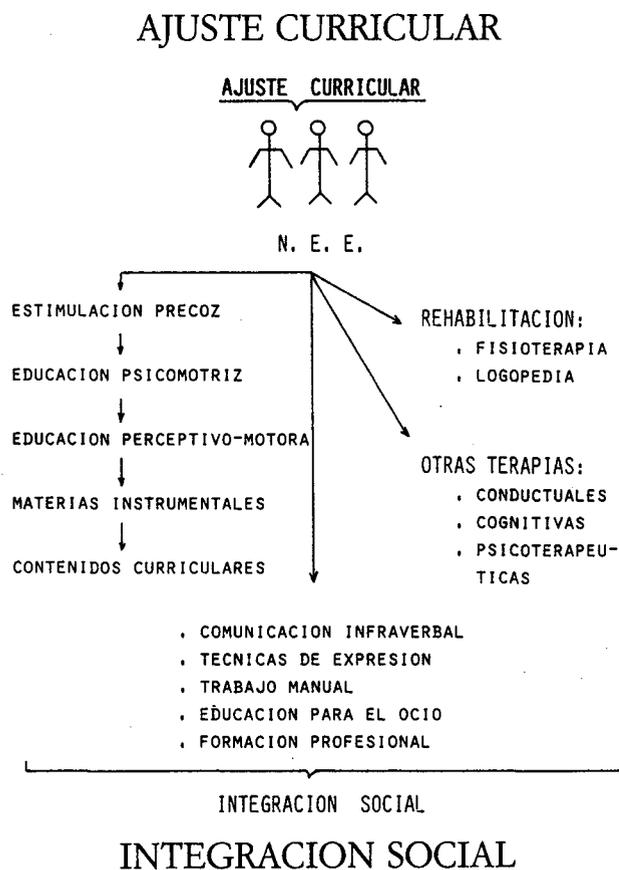


FIGURA 3

4. ORGANIZACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Tras haber puesto de manifiesto que la valoración diagnóstica de las necesidades educativas especiales implica unas actuaciones también especiales, trataremos seguidamente de analizar la forma en que éstas pueden contemplarse en el curriculum general de una escuela integradora.

De hecho, la tendencia a incrementar el número de alumnos que pueden atener un curriculum común, exige el incremento de lo no común dentro del curriculum: de una respuesta pedagógica a la diversidad.

Es preciso llevar a cabo, según Hegarty y col. (1878) algunos cambios y adaptaciones para dar cabida a esa diversidad dentro del sistema general, referidos en concreto a la organización académica de la escuela, la modificación del curriculum, la adaptación de la enseñanza en el aula y la dotación de personal, de todo lo cual vamos a hablar a continuación.

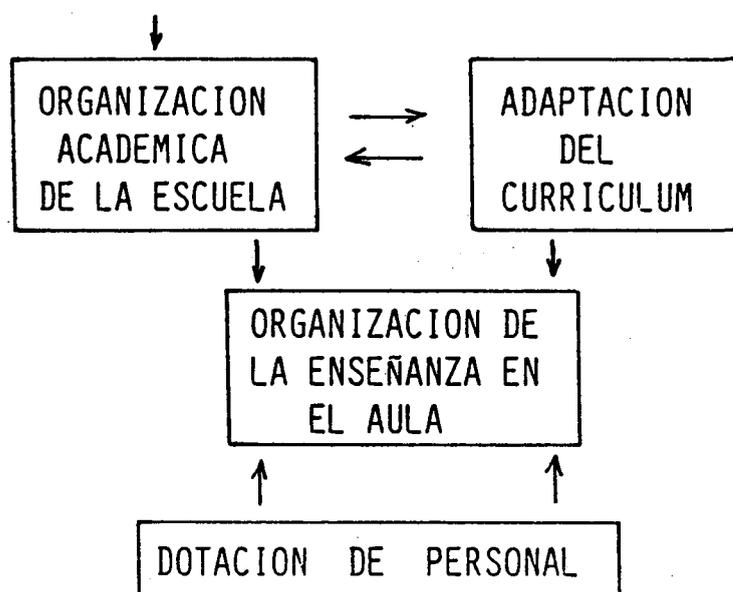


FIGURA 4

4.1. Organización académica de la escuela

En primer lugar y en relación a la organización académica de la escuela, hacemos referencia al agrupamiento de los alumnos con necesidades especiales con fines docentes, en función de la enseñanza de apoyo que precisan; y de acuerdo con una planificación general de horarios relativos a las aulas, a los centros y a los profesores, tanto ordinarios como de apoyo, como profesorado especializado itinerante.

La «enseñanza complementaria» a que hemos aludido, supone una respuesta curricular a la amplitud y diversidad de las diferencias individuales y su repercusión en los aprendizajes. Sin embargo, desde la perspectiva constructivista, la verdadera individualización de la enseñanza consistiría más de adaptar el tratamiento educativo a las características de los alumnos.

En todo caso, y como puede verse en el cuadro adjunto, la tendencia es, efectivamente, la de mantener al alumno en clase general, y sólo en caso necesario tratarle en el aula de educación especial, e incluso, y si ello es absolutamente necesario, enviarlo de forma transitoria al centro específico de educación especial.

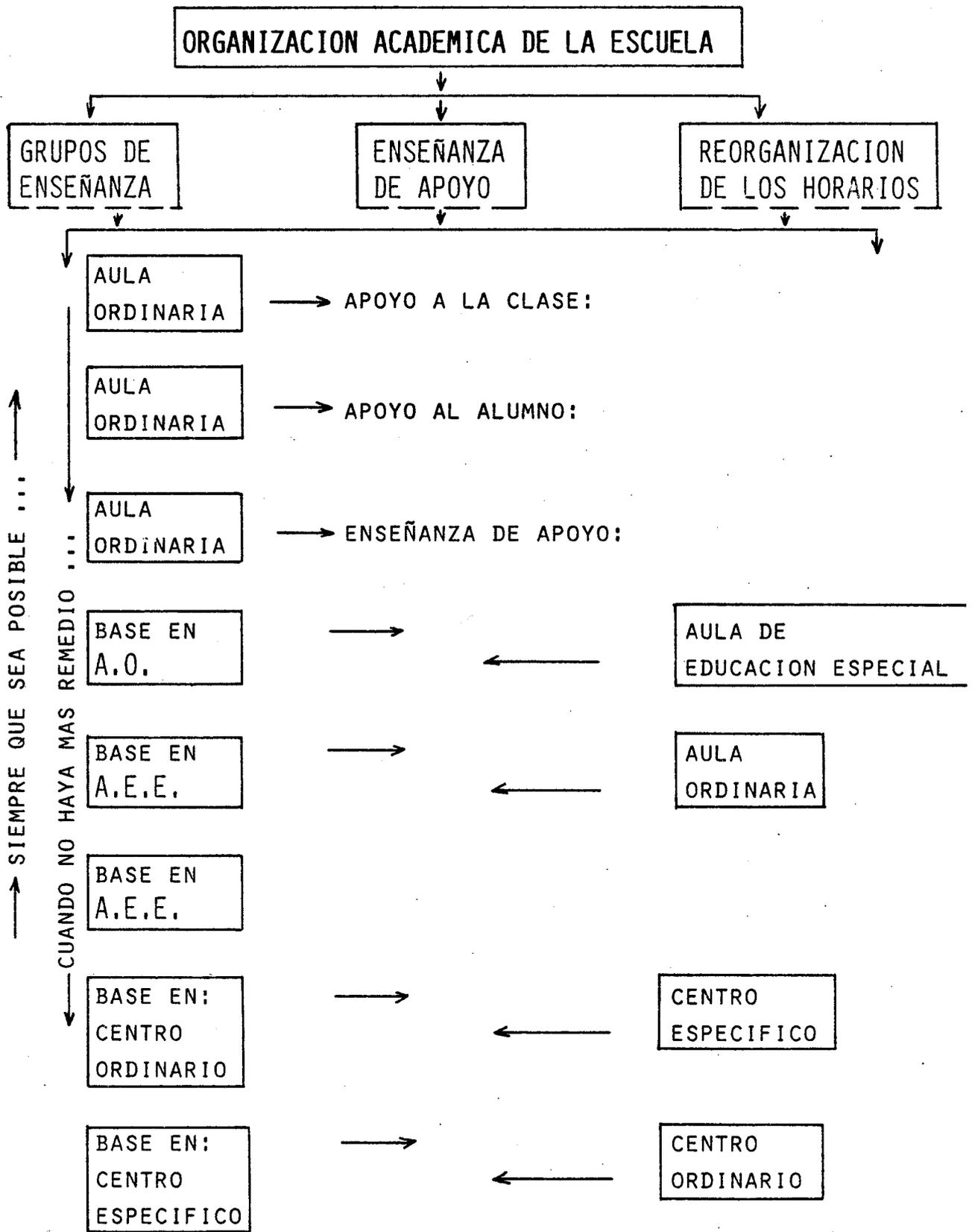


FIGURA 4

4.2. *Adaptación del curriculum*

En segundo lugar, hacemos referencia a los niveles de adaptación del curriculum, pues una vez que se ha optado por el continuo Enseñanza Ordinaria/Enseñanza Especial, ahora se exige el continuo Curriculum Ordinario/Curriculum Especial, de modo que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan tener acceso al curriculum general.

Se trata de dar cabida a niños que —según la concepción de la educación especial anterior— hubieran sido segregados de las escuelas ordinarias por falta de una dotación adecuada para ellos. Ahora estas escuelas generales se enfrentan a la tarea de modificar el curriculum y conseguir que tales alumnos lleven a cabo actividades apropiadas a sus necesidades.

Se tendrá en cuenta las adecuaciones curriculares: la eliminación o introducción de objetivos en el curriculum o la priorización de ciertas áreas curriculares; así mismo, la adecuación de los métodos de enseñanza: individuales y cooperativos; también los recursos psicopedagógicos: humanos y materiales; y, por último, la modificación del tiempo..., con el fin de que los alumnos acometan actividades de aprendizaje apropiadas a sus necesidades, procurando no tener que llegar al desarrollo del curriculum especial.

Insiste Coll (1987) en este sentido, en que la verdadera individualización de la enseñanza no puede limitarse a la «individualización» del tiempo, ni a llevar a cabo «actividades compensatorias», ni establecer objetivos y contenidos diferentes, según las características individuales; sino en ajustar la cantidad y calidad de las «ayudas pedagógicas» a las necesidades y características de los alumnos, en la realización de actividades de aprendizaje.

Realmente es en función del tratamiento educativo dado, como varían las relaciones entre características individuales y los resultados de aprendizaje. Recordemos sino las investigaciones llevadas a cabo por Snow (1987) en las que pone de manifiesto que «el nivel de inteligencia se relaciona de una manera diferente con los resultados de aprendizaje, según el tratamiento educativo utilizado sea más o menos estructurado y conceda mayor o menor autonomía y responsabilidad al alumno en las tareas de aprendizaje».

Por ello, el criterio que debe guiar la intervención pedagógica es la de conseguir un ajuste entre el grado de «ayuda pedagógica» y las necesidades y características de los alumnos, y solo en caso necesario considerar los diferentes niveles de adaptación del curriculum que ofrecemos en el presente cuadro:

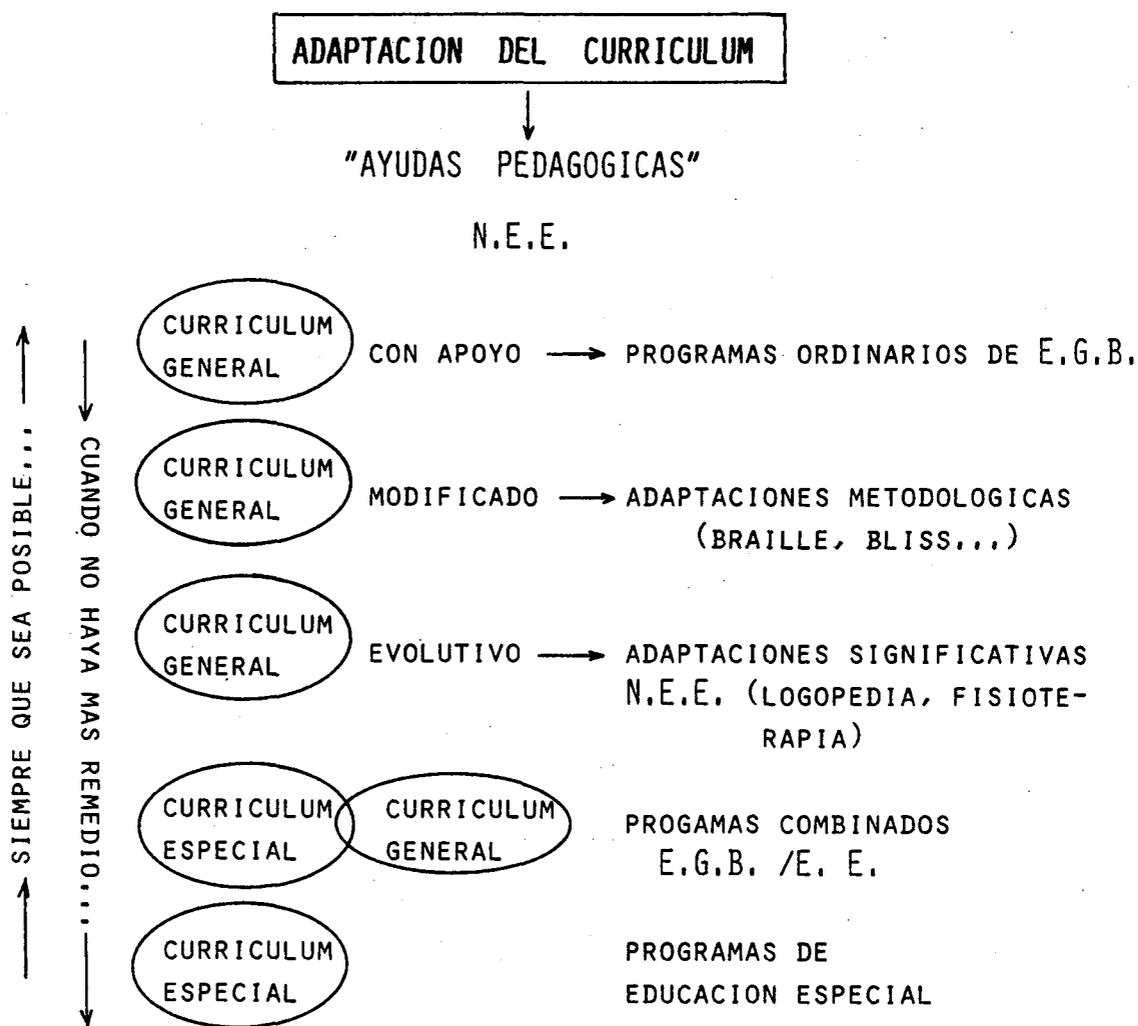


FIGURA 5

4.3. Adaptación de la enseñanza en el aula

Por último, adaptar la enseñanza a las diferencias individuales requiere tener en cuenta dos elementos fundamentales: la organización del aula y la interacción del profesor.

En primer lugar, y en cuanto a la organización física de la clase, es preciso tener en cuenta la adaptación del mobiliario, para permitir una movilidad, por ejemplo, en el caso del parálítico cerebral.

Así mismo, la ubicación de los alumnos, para un seguimiento individual de la clase o la realización de un trabajo cooperativo según tenga dificultades motóricas, auditivas o visuales; y por último, la dotación de condiciones acústicas y luminosas, para facilitar las actividades de aprendizaje en alumnos con dificultades sensoriales.

En este sentido, la obra de Toledo (1985) titulada precisamente «La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales», ofrece un interesante visión de la enseñanza adaptada a llevar a cabo por el profesor que se encuentra en el aula con casos concretos, como por ejemplo: el niño que precisa silla de ruedas, el niño con crisis de epilepsia, el niño con problemas de habla, el niño con dificultad de aprender

o que tiene trastornos de conducta o el de los niños con visión muy disminuida y ciegos o con audición muy disminuida y sordos.

La enseñanza a alumnos con necesidades especiales recae sobre dos tipos de alumnos:

a) Los alumnos con necesidades transitorias, cuyos problemas pueden ser superados tras las adecuadas intervenciones pedagógicas del equipo docente.

b) Los alumnos con necesidades permanentes, con dificultades que van a presentar durante toda su vida: deficientes mentales, deficientes físicos: parálíticos cerebrales, con espina bífida o poliomielitis; deficientes sensoriales: sordos o hipoacúsicos, ciegos o ambliopes; que en algún momento van a tener necesidad de un curriculum especial, bien sea en el aula de educación especial o en el centro específico de educación especial.

En segundo lugar, y en cuanto a la interacción del profesor en el aula, es preciso destacar que la presencia del profesor de apoyo y de los dos niños de integración en el aula ordinaria, ha producido una importante modificación de la estructura ecológica del aula, debido a dos situaciones nuevas: la presencia de niños con desarrollo evolutivo distorsionado que acceden al aprendizaje general y la de los profesores que trabajan conjuntamente en el aula y que generan una nueva interacción profesor-alumno, profesor-profesor y alumnos entre sí.

Al profesor le corresponde en la práctica escolar, preparar el material para al «enseñanza de apoyo» y presentarla posteriormente a sus alumnos, cuyas características precisan una determinada «ayuda pedagógica», según la adaptación que se haya hecho previamente del curriculum y siguiendo los principios didácticos: actividad, individualización, socialización, intuición, concentración, carácter utilitario, mediación del profesor, minimización de las dificultades, medios técnicos...

Pero también se introduce una nueva forma de comunicación con los alumnos, que ya no tiene por qué ser verbal, sino a niveles infraverbales o a través de los medios alternativos de comunicación como pueden ser los métodos pictográficos o el sistema Bliss, o el sistema Braille.

Así mismo, el clima motivacional que es preciso mantener introduce las técnicas de reforzamiento positivo como pauta general, para motivar, crear o mantener conductas adaptadas en la clase general.

Se plantea una nueva forma de ser y de hacer en el ámbito profesional, siendo las relaciones del profesor cruciales para que el alumno alcance esa «zona de desarrollo potencial», dado que la actuación del alumno varía según el tipo de apoyo recibido. Se precisa, en terminología de Bruner, del andamiaje o papel de apoyo, que desempeña el adulto para compensar los déficits del niño.

En otro aspecto, se precisa llevar un control riguroso para el seguimiento del programa individual, mediante la observación del alumno y las reuniones de síntesis donde el equipo mantendrá una valoración diagnóstica actualizada en cada uno de los casos y poder así comprobar el ajuste real entre las necesidades individuales y las ayudas pedagógicas especiales. Todo lo cual es imprescindible para una eficaz «organización de la enseñanza en el aula».

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA

INFORME WARNOCK:

LA EFICACIA EDUCATIVA DEPENDE EN PARTE DE LA ORGANIZACION FISICA DE LOS MEDIOS Y ANTES DE INTRODUCIR CUALQUIER ESQUEMA DE INTEGRACION ES PRECISO ESTUDIAR PROFUNDAMENTE LAS IMPLICACIONES EN TERMINOS FISICOS Y REALIZAR LA DOTACION DE PERSONAL ADECUADO.

ALUMNOS CON N.E.E.:

- . EN SILLA DE RUEDAS
- . CON CRISIS DE EPILEPSIA
- . CON DIFICULTADES AUDITIVAS
- . CON DIFICULTADES VISUALES
- . CON PROBLEMAS DE LENGUAJE
- . QUE NO CONTROLE ORINA
- . CON DIFICULTADES DE APRENDER
- . CON TRASTORNOS DE CONDUCTA

MEDIOS:

- . MOBILIARIO
- . LUMINOSIDAD
- . ACUSTICA
- . FORMAS DE AGRUPARSE
- . EQUIPOS TECNICOS
- . METODOS ESPECIFICOS

PRACTICA:

- . PREPARACION MATERIAL
- . PRESENTACION
- . INTERACCION
- . AMBIENTE MOTIVACIONAL
- . OBSERVACION Y REGISTRO
- . PRINCIPIOS DIDACTICOS

COORDINACION DE PERSONAL:

- . PROFESOR ORDINARIO
- . PROFESOR DE APOYO
- . TUTOR
- . PROFESOR ITINERANTE
- . AUXILIARES
- . ESPECIALISTAS
- . E. M. P.

«PROGRAMA CURRICULAR DEL PROGRESO INDIVIDUAL»

FIGURA 6

4.4. *Dotación de personal*

Hacemos mención aparte, y en último lugar, de la dotación de personal: de la presencia del equipo multiprofesional en el centro y de más de un profesor en el aula de integración.

Matizaríamos que la educación de alumnos con necesidades especiales implica amplias responsabilidades para todo el personal, que no pueden ser distribuidas entre el profesor ordinario, el profesor de apoyo o el profesor itinerante, sino que debe ser obra de «colaboración», integrada en la planificación general de la escuela, evitando el «incrementalismo inconexo» (Reynolds, 1976) y favoreciendo la participación, desde dentro, de los que hacen la teoría y los que hacen la práctica.

Para todo lo cual, y como apuntaba Rosales (1876), el profesorado ante la integración de niños deficientes tiene que replantearse su actitud, su actuación y su preparación, como principales agentes que son del cambio que ya ha iniciado, idea que sostiene Pérez Gómez cuando también afirma que el eje de la reforma está en la formación permanente del profesorado.

De hecho, la integración supone un acto de renovación de la escuela, que facilita un cambio cuya base fundamental está en un profesorado abierto a la innovación.

Interesaría a estas alturas, tener en cuenta el análisis que ofrece Escudero (1986) sobre las variables que parecen haber estado presentes en aquellas escuelas, en las que los proyectos innovadores se han llevado con éxito. Aparte de las variables organizativas, hace una mención sobre las variables de proceso: la planificación colaborativa, la estructura de apoyo, los espacios para la interacción entre los profesionales y el clima de compromiso con el proyecto innovador, siendo situaciones éstas perfectamente extrapolables a la experiencia de integración, para la que también se precisa un profesorado innovador y permanentemente abierto a la formación.

En opinión también de Fierro, la integración y la innovación educativa son irrealizables sin una renovación, reciclaje y perfeccionamiento del profesorado.

CONCLUSIÓN

Para terminar, diremos que no existe diferencia entre la problemática que ocupa a la educación especial y a la educación normal, sino que más bien el reto es el mismo, dentro del sistema general.

En este sentido Snow (1987) presenta también una educación adaptiva como principal intento de mejorarla, frente a las diferencias individuales, para que proporcione un grado óptimo de igualdad y diversidad al mismo tiempo.

También Coll propone tener en cuenta un principio fundamental: «La necesidad de disponer de un modelo de diseño curricular unificado y compartido por todas las actuaciones curriculares emprendidas».

Esta es la situación que tiene planteada la Educación Especial en la actualidad en el Proyecto de Reforma de la Enseñanza, cuando es considerada como una modalidad de la educación general básica, sin entidad autónoma sustantiva, y consistiendo más bien en «adaptaciones curriculares a las necesidades educativas especiales».

ADAPTACIONES CURRICULARES A LAS NECESIDADES ESPECIALES

CONCEPTO ACTUAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

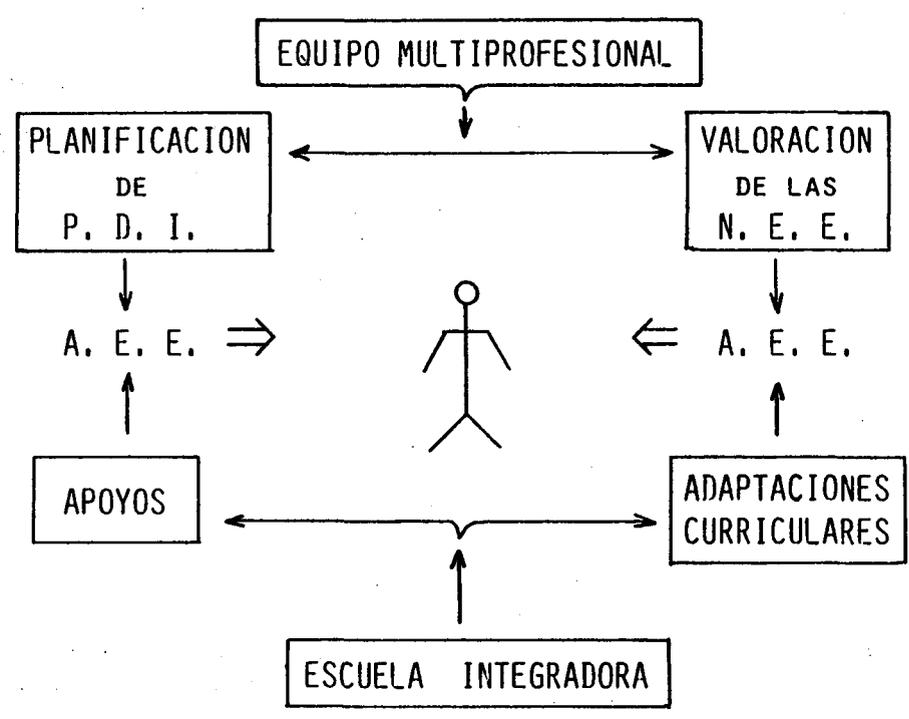


FIGURA 7

M.ª DEL CARMEN ORTIZ GONZÁLEZ
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Paseo de Canalejas, 169.
37008 SALAMANCA

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVAREZ, A. (1877): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid. Aprendizaje. Visor. MEC.
- BLATT, R. y MORRIS, J. (1984): *Perspectives in Special Education*. Burton (Editors). Illinois.
- BRENNAM, W. (1985): *The curriculum for especial needs*. Opoen University. Press. London.
- COLL, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Barcelona. Laia
- ESCUADERO, J. M. (1986): «Innovación e Investigación educativa» en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, pp. 5-44.
- FIERRO, A. (1987): *La persona con retraso mental*. Madrid. Centro Nacinal de Recursos para la Educación Especial. MEC.
- GEARHEART, B. R. (1976): *Teaching the learning disabled*. Mosby. San Louis. (Trad. Panamericana Buenos Aires, 1978).
- GINE, C. (1987): «El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa». En *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, pp. 83-94.
- HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. y HEGARTY, S. (1984): *Learning Together. Teaching pupils with special educational needs in the ordinary school*. NFER-NELSON. England. (Trad. Morata. España, 1988).
- JIMÉNEZ, B. y otros (1986): «La contextualización didáctica en la zona de decisiones y en el establecimiento de procesos de innovación». en L. M. Villar Angulo: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Universidad de Sevilla, pp. 556-559.
- MARCHESI, A. (1988): Prólogo a la edición española de S. Soharty, A. Hodgson y L. Clunies-Ross: *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): «Más sobre la formación de profesorado» en *Cuadernos de Pedagogía*. Julio-Agosto, 139, pp. 92-94.
- REYNOLDS, M. C. (1976): «Special Education: Past, Present, and Future». In Reprinted from Education Forum.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Salamanca. Anaya.
- ROSALES, C. (1987): «El profesor ante la integración de niños deficientes: actitudes, actuación, preparación. En *Enseñanza*, 4-5, pp. 81-91.
- SLAVIN, R. y MADDEN, N. A. (1986): «La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar». En *Perspectiv as XVI*, 4, 473-493. Original en *Review of Educational Research*, 53,4 (1983) 519-569.
- SNOW, R. (1987): «Diferencias individuales en el aprendizaje: perspectivas sobre la interacción persona-situación en el marco de la educación adaptativa». En A. Alvarez O.C.
- STENHOUSE (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- STUFFLEBEAM, D.; SHINRFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Temas de educación. Paidos M.E.C.
- TOLEDO, R. (1985): *La escuela originaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid. Santillana.
- TOMLINSON, S. (1982): *A sociology of Special Education*. Routledge and Kegan Paul. London.
- VEGA, A. y otros (1987): *Pedagogía Terapéutica*. Universidades y Educación Especial. Bilbao. Boar, S. A.
- WEDELL, K. (1985): «Future Directions for Research on Children's Special Education Needs». In *British Journal of Special Education*. Vol. 12, 1, 22-26.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de educación. Paidos M.E.C.