

Agenda Académica, vol. 7, nº 1, pp. 17-26

ISBN: 1315-3013

Recomendación para citar este artículo:

Fernández Batanero, J. M. (2000). Tejiendo una tela de araña entre todos los alumnos: un curriculum para la diversidad. *Agenda Académica*, 7 (1), 17-26.

TEJIENDO UNA TELA DE ARAÑA ENTRE “TODOS” LOS ALUMNOS: UN CURRÍCULUM PARA LA DIVERSIDAD.

José M^a Fernández Batanero
Universidad de Sevilla

“El hilo utilizado para tejer la tela de araña es al curriculum como su trama a la diversidad. Podremos confeccionar tantas tramas como características de los alumnos tengamos en nuestras aulas”.

Un mismo hilo pero con diferente trama.

Cuando hablamos de necesidades educativas especiales, podemos observar como poco a poco, en nuestra realidad educativa estamos olvidando cada vez más el lenguaje de las diferencias y centrándonos en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en el marco de esta nueva perspectiva, donde la escuela debe adquirir el papel de promotora y tutora de las respuestas educativas a “todos” los alumnos escolarizados en ella. Donde la palabra “todos” signifique cualquier alumno que viva en las proximidades del centro educativo, independientemente de sus capacidades o discapacidades. Esta idea no es nueva, ya fue planteada por Comenio a mediados del siglo XVII, en su obra titulada “Didáctica Magna (1657)”:

“... Además en los viveros no preferimos sólo a los árboles que dan el fruto temprano, sino también a los medianos y tardíos... ¿Por qué, pues en el jardín literario hemos de querer admitir una sola clase de ingenios precoces y ágiles? Nadie debe ser excluido, sino aquellos a quienes Dios negó en absoluto el sentido o el entendimiento”

Si asumimos que la escuela del siglo XXI debe estar enmarcada dentro de un modelo educativo de calidad, entonces podremos decir que será aquella donde nadie sea excluido y todos tengan un lugar que ocupar. Un modelo educativo donde se procure la igualdad de oportunidades y de trato para todos los niños y niñas, de forma que las

diferencias sociales, económicas, de género, de discapacidad, de salud, etc. no se conviertan en discriminaciones. Principio de igualdad consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos. Igualdad de oportunidades no sólo en cuanto al acceso al sistema educativo, sino igualdad de oportunidades de supervivencia en dicho sistema (entendido como la probabilidades que personas pertenecientes a diferentes grupos sociales tienen de estar en el sistema escolar a determinado nivel), igualdad de oportunidades de obtener los mismos resultados que sus compañeros (de aprender lo mismo), e igualdad de oportunidades de conseguir un puesto en la sociedad como consecuencia de sus resultados escolares (Farrell, 1999).

Bajo estas bases, es una condición imprescindible el rechazo a los planteamientos tradicionales en los que la respuesta a las necesidades educativas especiales se traducían en el desarrollo de un doble currículum: uno general y otro específico, para el alumno que requería ayuda. Atrás quedó la existencia de dos sistemas educativos paralelos (sistema ordinario y sistema educativo especial), con dos currícula diferenciados (normal y especial), que para nada facilitan una respuesta educativa diferenciada y atenta al principio de igualdad y de equidad (sabiendo que cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es necesario respetar y desarrollar).

Si el modelo de integración enfatiza en la dimensión individual de los problemas y de las soluciones, en la actualidad se apuesta por un modelo distinto donde se proponga un compromiso social que cree y proporcione las condiciones necesarias para asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad. Una escuela con estas características no excluyentes, es un compromiso universal si hacemos caso a las múltiples declaraciones que al respecto se han realizado (Conferencia de Jontien, 1990; Declaración de Salamanca, 1994; Declaración de Dakar, 2000...).

En la apuesta por el movimiento de escuela inclusiva, la escuela y la comunidad son elementos esenciales hacia los que se dirige la acción educativa, a través del desarrollo, personal y social de todos sus miembros. Es por ello, por lo que debemos resaltar la importancia otorgada a la institución escolar como promotora de cambio, siempre que exista una participación activa y colectiva de todos los miembros de la comunidad. Siguiendo esta línea, y concretamente en nuestro contexto, el Art. 3.2. de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (B.O.E. 21/XI/95) dice claramente que *“la organización y el funcionamiento de los centros facilitará la participación de los profesores, los alumnos y los padres de alumnos, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares, en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las*

actividades escolares complementarias”. Así pues, conviene ser consciente de la necesidad de utilizar de manera positiva esta participación en beneficio de una mejor educación para todos los alumnos.

Bajo estas premisas tendremos que desarrollar nuevas metodologías y estrategias curriculares para responder a todas estas demandas, ya que, no debemos olvidar que una de las herramientas fundamentales de las que un centro dispone, para atender las características individuales y diversas de sus alumnos, es la planificación curricular. Consecuentemente, el curriculum constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela.

Respuesta, que al igual que los/las costureros/as, debemos emplear el mismo hilo para tejer esa gran tela de araña (curriculum) entre todos los alumnos, de forma que “todos” se sientan partícipes de su propio proceso de enseñanza, pudiendo emplear diferentes tramas, en la medida de lo posible, en función de las características individuales, de sus destrezas, capacidades y habilidades. La fragilidad de esta tela de araña (curriculum) dependerá de la naturaleza del hilo que utilicemos (estrategias de atención a la diversidad, diseño del curriculum, flexibilidad en los objetivos, contenidos y actividades, etc.) y de la trama o punto realizado (conexiones e interacciones entre todos los sectores de la comunidad educativa: interacción social, interacción profesor alumno, interacción alumno-alumno; heterogeneidad de los agrupamientos de alumnos, experiencias educativas equilibradas...). Los centros educativos deben promover una auténtica “cultura de la diversidad” y no percibir la atención a la diversidad como una cuestión relativa solamente al alumnado de educación especial.

La construcción del curriculum es una tarea común, ya que a todos nos compete y a todos nos atañe. Sólo a través de este proyecto social y educativo podremos disminuir los factores de discriminación en nuestras escuelas y avanzar en beneficio de un curriculum común que satisfaga las necesidades de sus beneficiarios, evitando las discriminaciones que todavía se producen en muchos de nuestros centros educvativos.

Hilo y Trama: Curriculum y Diversidad.

La actualización de la preocupación por la diversidad viene pareja a la crisis de la uniformidad/homogeneidad y, en lo esencial, al desarrollo de los procesos democráticos que impone el respeto a la diferencia. Por ello, la idea de diversidad es básica para entender cual es el reto que la filosofía de la inclusión plantea al curriculum, ya que se promueve como respuesta ante la multitud de cambios que están experimentando nuestras

escuelas, en particular y la sociedad en general. A este respecto, si hablamos de lo diverso como lo opuesto a lo único, lo heterogéneo como lo opuesto a lo homogéneo, lo diferente como lo opuesto a lo igual, lo distinto como positivo y enriquecedor, podemos observar como son algunos conceptos claves que pueden servir para delimitar los cambios que la inclusión demanda al curriculum.

Entre las muchas concepciones sobre curriculum podemos observar que existen diferentes dimensiones interrelacionadas unas con otras que configuran distintas formas de entenderlo. Así pues, podemos decir que en las últimas perspectivas se desprende la necesidad de un curriculum en el cual la flexibilidad, la apertura, la autonomía y la adecuación se configuran como aspectos definitorios del mismo. Esta forma de concebir el curriculum ha contribuido a que la perspectiva curricular haya sustituido a la perspectiva individualista dominante en la organización de la respuesta a las necesidades de los niños que experimentan dificultades en la escuela. En este sentido, sí la enseñanza individualizada suponía para el niño integrado que debería realizar un programa totalmente diferente al resto de sus compañeros, hoy día, como consecuencia del movimiento de integración escolar, ha habido que replantear a distintos niveles los cambios necesarios para hacer posible que en una misma clase niños diferentes aprendan juntos. Pero ese aprendizaje común se puede efectuar desde dos perspectivas muy diferenciadas: de un lado la tendencia a la diferenciación curricular y de otro la tendencia a un curriculum común, principal o único.

No es de extrañar que en el marco educativo de la integración aparezcan pronto movimientos críticos a esta respuesta curricular diferenciada. La crítica proviene de considerar que es la respuesta fácil, no comprometida desde el curriculum a la integración. El curriculum escolar queda inalterado, no se cuestiona, ni varía (en el fondo se teme que se empobrezca) en función de la nueva población a la que se dirige. Así pues, con respecto a la diferenciación como respuesta a la diversidad, nos podemos plantear las siguientes preguntas: ¿Es justa?, ¿"segrega" al alumno con respecto a sus compañeros? ¿Hasta qué punto puede afectar a la construcción del curriculum y la escuela de la diversidad? ¿puede formar parte de una escuela donde no se excluya a nadie?

Desde los planteamientos conceptuales que fundamentan un curriculum común como respuesta integradora, podemos reformular las preguntas anteriores, en una única ¿cómo podemos hacer la escuela, para concebir, diseñar y desarrollar métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para todos y cada uno de los niños?

Es en este momento donde en la educación especial, en el marco de una escuela para todos, más que hablar de currículum, se habla de métodos y estrategias de enseñanza para responder a las necesidades educativas especiales particulares que cada individuo presenta desde un currículum común, donde el concepto de adaptabilidad desempeña un papel preferente. Donde la adaptabilidad del currículum debe ser guiada por criterios de realidad; de funcionalidad y significatividad de sus contenidos, así como de racionalidad en su desarrollo. Algunos de estos principios implican una serie de consecuencias que se enfrenta a la concepción tradicional de la enseñanza; es decir, supone cambios y concepciones inevitables (explicitación formal del currículum como documento abierto a la crítica y la reconsideración pública, una nueva perspectiva de los fines sociales de la educación, en el diagnóstico y en la evaluación, desarrollo organizativo de la escuela, currículum integrado, etc.).

Para autores como Udvari-Solner (1996), ello es posible sólo desde una perspectiva reestructuradora, donde a través de la crítica avancemos hacia formas más justas y solidarias. Donde la práctica de la democracia sea un hecho constante. En definitiva el reestructurador fomenta la creencia que a través de la transformación de los métodos instruccionales y del currículum, las escuelas pueden crear un mundo más democrático, justo y compasivo, que son en esencia los objetivos de fondo de la educación inclusiva.

Un currículum así requiere ser accesible para todos los alumnos, ya que la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos – de todos los alumnos, no sólo los que tienen “necesidades educativas especiales” – descansa en una filosofía que puede encerrar ideas y valores que respondan a tipos de sociedades diferentes. La accesibilidad al currículum vendrá determinado por todo ello (García Pastor, 1995). Se trataría de que cada alumno adquiriera, en la medida de sus posibilidades, los objetivos curriculares relacionados con las distintas áreas del currículum, en los que estarían incluidos tanto las habilidades socioacadémicas, como las de la vida cotidiana.

Confección de una misma tela de araña entre todos los alumnos: estrategias para su elaboración.

Con respecto a las estrategias a utilizar para confeccionar un currículum para todos, debemos partir de la idea de que no hay estrategias especiales para determinados alumnos, sino que las estrategias de aprendizaje deben responder a la naturaleza de los contenidos ya que sólo en el contexto de la accesibilidad al currículum, como hemos

comentado anteriormente, encuentran significado los diferentes métodos y estrategias de enseñanza. Los profesionales de la educación deben entender que estos métodos y estrategias constituyen una fuente de recursos que necesitan conocer y experimentar.

Para comenzar la elaboración de esta tela de araña que hemos denominado curriculum, debemos comenzar por organizar una serie de decisiones en torno a:

1. Los elementos del curriculum propiamente dichos, es decir, que tienen que aprender nuestros alumnos y que tienen que enseñar nuestras escuelas; cuándo y cómo enseñar esos aprendizajes y cómo evaluarlos.
2. Estrategias de enseñanza que faciliten de una forma eficaz el aprendizaje, donde el trabajo colaborativo, individualizado, se nos presenta como un excelente recurso facilitador de aprendizajes (grupo de contingencias, técnicas de aprendizaje cooperativo, tutorización de compañeros). Trabajo colaborativo entre profesores, padres, especialistas, así como la coordinación entre ellos.
3. Al establecimiento de reglas y procedimientos (organización y dirección de la clase).



Figura 1. Toma de decisiones para la construcción de la tela de araña entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La finalidad de la elaboración de esta gran tela de araña, entre todos los sectores implicados en la educación, redundaría ineludiblemente en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incidiendo todo ello en una enseñanza de calidad.

A continuación describiremos y desglosaremos esos grandes conjuntos de tomas de decisiones que implican la elaboración de un curriculum común para todos y cada uno de sus miembros:

1. Con respecto a los elementos del curriculum, es decir, en el qué, cuándo y cómo enseñar y en el qué y cómo evaluar.

a) En relación con el qué enseñar.

En relación con el qué enseñar, una de las grandes preguntas que nos debemos de hacer todos los docentes es ¿Qué deben enseñar nuestras escuelas? Y ¿Qué deben de aprender nuestros alumnos en ella?. La selección y organización de los contenidos implica un paso más en el avance hacia la inclusividad. Contenidos que cumplan tres características básicas: funcionalidad, interdisciplinariedad y transversalidad (Fernández Batanero, 2000). Así mismo, es importante discriminar entre contenidos fundamentales y contenidos con un carácter más complementario. En definitiva, se trata de decidir unos y otros en función de criterios explícitos. Así, los contenidos básicos podrían ser aquellos que poseen un carácter más funcional y están, por tanto, en condiciones de satisfacer las expectativas personales de la mayoría de los alumnos. Pero también, y de forma especial, los que contribuyen en mayor medida, al desarrollo de capacidades que se consideran básicas, o resultan imprescindibles para posteriores aprendizajes.

Con respecto a los objetivos, sabemos que estos poseen un fuerte potencial adaptativo. No pretenden expresar un producto o un resultado final de aprendizaje, al que cualquier alumno debe llegar, apuntan al proceso que cada alumno en particular experimenta en relación con el desarrollo de una determinada capacidad. No se pretende que todos los alumnos exhiban un comportamiento homogéneo, sino que desarrollen, en la medida de sus posibilidades, y teniendo en cuenta su situación de partida, la capacidad expresada en el objetivo. Es decir, se diseñarán objetivos de aprendizaje flexibles (Arnaiz, 1996). Así, aunque los objetivos educativos básicos sean los mismos para todos los

alumnos, los objetivos de aprendizaje curricular específicos deben ser individuales en algunos casos para adecuarse a las necesidades, destrezas, intereses y habilidades únicas de algunos alumnos (Villa y Thousand, 1992, 1999). Debemos de tener mucho cuidado a la hora de considerar las habilidades individuales ya que éstas deben ser consideradas desde la perspectiva de lo que ocurre en el aula.

También tenemos que tener presente que las capacidades que se han definido en los objetivos sean definidas en el triple ámbito de lo cognitivo, lo instrumental y lo afectivo, lo que, al tiempo que promueve el desarrollo integral y armónico de la persona, incide, favorablemente, en el tratamiento de la diversidad.

b) En relación con el cómo enseñar.

Consideramos a la metodología como el elemento del curriculum más cercano al aula porque, en última instancia, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se concreta y materializa en un conjunto de actividades. Las actividades versan sobre determinados contenidos y proponen tareas más o menos complejas y diferentes a los alumnos. De poco sirve dar prioridad a unos contenidos con respecto a otros y establecer su grado de complejidad relativos, si luego no se da el paso de prever el tipo de estrategias, actividades o materiales didácticos que se van a utilizar para facilitar el aprendizaje.

Guiados por el principio de atención a la diversidad y centrándonos en las actividades diremos que se realizarán propuestas de actividades diferenciadas en función de los intereses y necesidades de los alumnos, de forma que reciban distintas experiencias educativas. Tanto las diferentes capacidades de los alumnos a la hora de resolver las tareas que se le proponen, como su peculiar forma de abordarlas, deben servir de referente a la hora de diseñar las actividades de aprendizaje, de forma que los alumnos puedan perseguir distintos objetivos de aprendizaje dentro del mismo área curricular en el transcurso de una misma actividad.

Confeccionar un currículum entre todos los alumnos implica el diseño de actividades, no sólo en función del grado de complejidad, sino en función de la naturaleza de las tareas que el alumno debe resolver y de las estrategias de aprendizaje que se ha de utilizar. Así, tendremos actividades que exijan un trabajo autónomo frente a otras que sean más dirigidas; actividades que requieran una labor de análisis frente a otras centradas preferentemente en tareas de síntesis; etc. Se programarán actividades complementarias, de ampliación o profundización, dirigidas a los alumnos menos necesitados de ayuda o que resuelven las tareas comunes con mayor rapidez.

Respecto al grado de autonomía y forma de agrupamiento distinguiremos entre diferentes tipos de actividades (Tabla nº 1).

| | Actividades Individuales (I) | Actividades en pequeño grupo (PG) | Actividades de grupo clase (GC) |
|-------------------|------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Autónomas (A) | (A, I) | (A, PG) | (A, GC) |
| Semidirigidas (S) | (S, I) | (S, PG) | (S, GC) |
| Dirigidas (D) | (D, I) | (D, PG) | (D, GC) |

Tabla nº 1. Actividades en función del grado de autonomía y de agrupamiento.

Para el desarrollo de las actividades es imprescindible la utilización de determinados recursos, que constituyen el medio. El principio fundamental que debe regir la selección de estos recursos es el de diversificación, en consonancia con la misma heterogeneidad de las actividades.

En coherencia con la diversificación de actividades y recursos, se debe prever una organización flexible del tiempo y del espacio, que atienda tanto a las preferencias personales en relación con la forma de trabajar, como a diferencias en el ritmo de aprendizaje y a posibles dificultades.

El diseño de la clase se puede establecer a partir de grupos multi-edad (Ulvari-Solner y Thousand, 1996) siendo éste cualquier agrupamiento deliberado de niños que incluya más de un nivel de edad tradicional en una comunidad de una sola aula. Esta modalidad se contrapone al agrupamiento por grados donde se presupone que alumnos de la misma edad tienen las mismas habilidades y necesidades. En contra de lo que nos pueda parecer en nuestro entorno, es una práctica muy habitual en los colegios rurales.

c) En relación con el qué, cómo y cuando evaluar.

También en el terreno de la evaluación se pueden tomar determinadas decisiones a la hora de elaborar en el aula un currículum para todos. En el proceso de evaluación no podemos esperar unos resultados uniformes sino distintas aproximaciones al mismo contenido y, en definitiva, a sus diferentes posibilidades.

| | |
|-------------------------------------|--|
| ¿Qué enseñar? | <ul style="list-style-type: none"> • Selección y organización de contenidos en relación a determinados objetos de estudio. • Discriminación de los contenidos que se consideran fundamentales y de los que tienen un carácter complementario. • La diferenciación entre contenidos fundamentales y complementarios debe ir acompañada de una reflexión sobre el grado de dificultad de los primeros, tendente a prevenir posibles problemas de aprendizaje y a dedicar más tiempo y atención a los que sean más complejos. |
| ¿Cómo enseñar? | <ul style="list-style-type: none"> • Partir de situaciones cotidianas y cercanas al alumno, así como de los conocimientos existentes. • Huir de planteamientos metodológicos homogeneizadores. • Planteamiento de actividades guiadas por el principio de atención a la diversidad: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades diferenciadas en función de intereses y necesidades de los alumnos. • Graduación de las actividades en función de su nivel de dificultad. • Graduación de las actividades por la naturaleza de las tareas que el alumno debe resolver y las estrategias de aprendizaje a utilizar. • Programar actividades complementarias, de ampliación o profundización, para aquellos alumnos menos necesitados de ayuda. • Utilización de recursos didácticos variados y diversificados. • Organización flexible del espacio y del tiempo, que atienda tanto a las preferencias personales como a diferencias en el ritmo de aprendizaje. • Agrupamiento flexible del alumnado. |
| ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? | <ul style="list-style-type: none"> • No esperar resultados uniformes, sino aproximaciones a los diferentes puntos de partida de los alumnos, y en definitiva a sus diferentes capacidades. • Flexibilidad en la utilización de instrumentos de evaluación. |

Cuadro nº 1. Decisiones a tomar a la hora de acercar el currículum al aula.

2. Estrategias de enseñanza que faciliten de una forma eficaz el aprendizaje. El trabajo colaborativo.

La colaboración, el fundamento de la eficacia de las aulas, en particular y del centro de forma general, en el siglo XXI. Un eficaz trabajo en grupo puede adoptar diferentes formas, pero una característica fundamental es que para completar la tarea es necesaria la participación activa de todos los individuos del grupo de trabajo.

El aprendizaje cooperativo constituye una excelente estrategia para la atención a la diversidad. Las razones hay que buscarlas en las características del tipo de técnicas,

que permiten trabajar con grupos heterogéneos, estructurar las tareas mediante aprendizaje multinivel, y la colaboración de todo el grupo que requiere que cada uno de sus componentes dé lo mejor de sí mismo (Johnson y Johnson, 1989; 1991, 1999; Serrano y Calvo, 1994). La utilización de este tipo de prácticas puede conducir a la mejora de los resultados en términos de desarrollo académico, social y psicológico (Johnson y Johnson, 1994), así como contribuir a ayudar al profesor a adaptar el currículum a las necesidades de todos los alumnos, haciendo posible que cada uno de ellos alcance los objetivos de forma diferente. Este tipo de técnicas ha demostrado que son fórmulas eficaces para fomentar la participación de alumnos “excepcionales”. Por el contrario, diremos que estas técnicas grupales mal gestionadas pueden implicar una gran pérdida de tiempo y, de hecho, facilitan la aparición de situaciones en las que se entorpece el normal desarrollo de la clase.

Una característica fundamental de estas técnicas es la participación activa de todos los miembros del grupo de trabajo, y que un miembro del grupo no puede obtener un buen resultado sin los buenos resultados de los demás. Por lo tanto, es esencial que los miembros del grupo comprendan la importancia de trabajar juntos e interactuar de forma que se ayuden unos a otros. Para Ainscow (1999) esto puede conseguirse si se incorporan los siguientes elementos a las actividades en grupos reducidos:

- Interdependencia positiva: todos los miembros del grupo se sienten unidos para alcanzar un objetivo común.
- Responsabilidad individual: cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de demostrar su contribución y su aprendizaje.
- Utilización de habilidades sociales.
- Procesamiento: los miembros del grupo evalúan sus esfuerzos colaborativos y fijan objetivos sobre los que mejoran.

Un método muy eficaz también para que los alumnos discapacitados alcancen los objetivos académicos y sociales es la tutorización entre iguales. Es este un sistema de enseñanza en el que los que aprenden se ayudan mutuamente y aprenden enseñando. Esta idea tampoco es nueva, aunque en la actualidad está siendo retomada con cierto interés.

Cuando hablamos de aprendizaje colaborativo, no lo hacemos con la intención de enfrentarlo al aprendizaje individual. Pensamos que las tres estructuras de aprendizaje (competitiva, individual y cooperativa) pueden usarse de manera productiva e integrarse

en una misma clase. En este sentido, coincidimos con Johson y Johson (1999, 12) cuando manifiestan que:

“Estamos convencidos que todos los alumnos tienen que competir por placer, trabajar solos de manera autónoma y cooperar con los demás de manera eficaz. Y es igualmente importante que sepan cuándo competir, cuándo trabajar solos y cuándo hacerlo cooperativamente”.

Estas tres estructuras de aprendizaje (cooperativo, competitivo e individualista) pueden resultar eficaces en determinadas situaciones, los esfuerzos competitivos e individualistas, solo son eficaces cuando se los usa en un ámbito cooperativo.

3. El establecimiento de reglas y procedimientos.

Consideramos que desempeñan un papel importante en una escuela para todos aquellas reglas y procedimientos que sirven para conducir y organizar todas las interacciones que se produzcan en el aula. Así pues, a modo de ejemplo diremos que los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados (en forma de poster, murales, etc.). Ej. “tengo el derecho de aprender de acuerdo a mi propia capacidad”.

Con respecto al procedimiento de prestación de ayudas y servicios, estos se proporcionan dentro del aula, en un marco educativo general e integrado para los estudiantes. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativa o socialmente, éstas se proporcionan en el aula de educación general.

Tejer una tela de araña o curriculum entre todos y para todos los alumnos, sin exclusión alguna, implica una planificación, una organización y una nueva concepción de la enseñanza. Planificación donde se evalúen las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, donde el curriculum se adapte y se adecue a la diversidad de los alumnos, donde se establezcan diversas formas de acceso al curriculum y donde se cuente y se preparen los recursos necesarios.

Una organización del aula donde se desarrolle la responsabilidad de los alumnos, donde se establezcan normas y modos de trabajo, así como una auténtica coordinación de los servicios de apoyo y ayuda.

Una nueva enseñanza basada en la motivación, donde ésta sea utilizada como referencia a los intereses vitales de los alumnos. Una enseñanza basada en la utilización de estrategias de trabajo colaborativo y en la adaptación no sólo de las actividades y de

los materiales a las características de los alumnos, sino en la propia tecnología, no en vano vivimos en una sociedad tecnológica.

Todos estas premisas, entre otras muchas, deben de constituir la espina dorsal de una enseñanza-educación basada fundamentalmente en la satisfacción de las necesidades de todos nuestros alumnos en el aula. En definitiva, la nueva escuela que propugnamos no debe de constituirse en el sitio donde se aprende cosas, sino donde se aprenda a aprender, pero no sólo a aprender a aprender, sino a adaptarse a las nuevas situaciones y a interactuar con los demás. Una escuela con estas características debe de hacer posible la síntesis de aprender y aprender a vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1999): Tendiendo la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y Jordan (eds). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- ARNÁIZ, P. (1996): Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27, 2, 25-33.
- COMMENIO, J. A. (1976) *Didáctica Magna* (1657). México: Porrúa.
- FARRELL, J. P. (1999): Changing conception of equality of education. En ARNOOVE, F. Y TORRES, C. A. (Eds). *Comparative education: the dialectic of global and the local*. M.L. Rowman et Littlefield Publisher Inc. Lanham.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a (2000): Una escuela para todos desde la transversalidad: los Contenidos Transversales. En A. MIÑAMBRES y G. JOVÉ (Coords). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida, 493-498.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB, 2^a ed.
- GARCÍA PASTOR, C. (1999): Diversidad e inclusión. En A. SANCHEZ PALOMINO, J. J. CARRIÓN MARTÍNEZ, D. PADUA ARCOS y R. PULIDO MOYANO (Coords). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Universidad de Almería. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1986): "Impact of classroom organization and instructional methods on the effectiveness of mainstreaming". En BON y MEISSEL (Eds.): *Mainstreaming. Aptiones and controversias*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1989): Research shows the benefits of adult cooperation. *Educational Leadership*, November, 27-30.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1991): *Active Learning*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1994): *Learning Together and alone*. Boston: Allyn and Bacon

- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1999): *Aprender juntos y solos*. Sao Paulo: Aique.
- SERRANO, J. M. y CALVO, M. T. (1994): *Aprendizaje cooperativo*. Murcia: CajaMurcia.
- UDVARY-SOLNER, A. y THOUSAND, J.S. (1996): Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *RASE*, 17, 3, 182-192.
- VILLA, R. & THOUSAND J. S. (1992): *Restructuring for caring and effective education*. Baltimore: Brookes.
- VILLA, R. & THOUSAND J. S. (1999): La colaboración del alumno: elemento esencial para impartir el currículo del siglo XXI. En SUSAN Y WILLIAM STAINBACK (Coods): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- WARNOCK, M.H. (1990): "Informe sobre necesidades educativas especiales". *Siglo Cero*, 130, 12-24.
- ZINS y OTROS (1988): *Helping students succeed in the regular classroom*. San Francisco: Jossey Bass.

TÍTULO: TEJIENDO UNA TELA DE ARAÑA ENTRE “TODOS” LOS ALUMNOS: UN CURRÍCULUM PARA LA DIVERSIDAD.

AUTOR: JOSÉ M^a FERNÁNDEZ BATANERO

TITULACIÓN ACADÉMICA: DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CARGO PROFESIONAL: PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD
(UNIVERSIDAD DE SEVILLA)**

**DIRECCIÓN PARTICULAR: C/ SAN VICENTE DE PAUL N° 20 3° B, C.P: 41010
(SEVILLA)**

CORREO ELECTRÓNICO: jmfer@cica.es

CENTRO DE TRABAJO: FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

DPTO. DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y M.I.D.E.

C/CAMILO JOSÉ CELA S/N, C.P. 41018 (SEVILLA)

TELÉFONO: 954-556540