

Implicaciones del diseño curricular base para la educación especial

Santiago Molina García
Universidad de Zaragoza

Correspondencia
Santiago Molina García
Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación
San Juan Bosco, 7
50009-Zaragoza
Tel. +34 976 843 388
Fax +34 976 762 071
smolina@posta.unizar.es

RESUMEN

Se comienza haciendo una exégesis del libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español y del Diseño Curricular Base elaborado por el M.E.C. en sus partes específicas referidas a los niños con necesidades educativas especiales. A continuación se ofrecen unas bases aclaratorias de lo que debe ser un currículum diferencial y equilibrado, en el que coexistan de forma armónica y complementaria, Adaptaciones Curriculares Individualizadas y Programas de Desarrollo Individual.

PALABRAS CLAVE: Diseño y desarrollo curricular, adaptaciones curriculares individualizadas, programas de desarrollo individual.

Implications of curricular design base for the special education

ABSTRACT

The paper begins by setting forth the white paper for the reform of the Spanish educational system and of the Basic Design devised by the M.E.C. in those sections specifically related to children with special educational needs. It goes on to offer guidelines as to what a need-specific and balanced curriculum should be in which, individualized adaptations of the curriculum are blended harmoniously with programs for individual development.

KEYWORDS: Curricular design, individualized adaptations of the curriculum, programs individual development.

1. Introducción

Para una persona que, durante los últimos años, ha publicado varios trabajos relacionados con esta problemática (Molina, 1986 y 1988), ponerse a escribir otro artículo sin que se solape con los anteriores resulta una tarea cargada de riesgos. No obstante, intentaré añadir algo nuevo, aunque incitando al lector a que eche una ojeada, al menos, a los dos trabajos citados anteriormente.

Lo lógico sería comenzar este artículo explicitando cuál es la concepción que poseo acerca de los siguientes términos: currículum, diseño y desarrollo curricular. Sin embargo, dado que ya lo he hecho en anteriores ocasiones (por ejemplo, Molina, 1987) me voy a permitir la licencia de no repetirlo aquí. Por otra parte, son tantas las publicaciones aparecidas en nuestro país, durante los últimos años, que tienen como tema central el currículum, que hacen innecesario dedicar un espacio a aclarar tales conceptos.

Igualmente, resulta necesario que el lector conozca a fondo las bases sociológicas, pedagógicas y epistemológicas del diseño curricular propuesto por el M.E.C., con el fin de poder contextualizar las ideas que van a ser explicitadas a lo largo de este artículo. Por ello, para aquellos lectores que no conozcan todavía esa concepción puede serles útil la lectura de las siguientes obras: Coll, 1987; Román y Díez, 1989; M.E.C., 1989a y 1989b.

Una vez hechas las anteriores consideraciones, paso a presentar una modesta contribución al núcleo central de la compleja problemática de la escolarización del niño discapacitado integrada en la escuela ordinaria. Pero antes de hacerlo, ya advertido de antemano que este artículo no va a ser una retahíla de citas de autores extranjeros, tal y como suele ser frecuente en este tipo de presentaciones (el lector interesado en documentarse sobre lo que piensan los autores de más renombre sobre el Currículum y la Educación Especial debe consultar a García Pastor, 1989), sino únicamente unas breves reflexiones personales perfectamente discutibles y, por tanto, criticables.

2. El diseño curricular del M.E.C. y los niños con necesidades educativas especiales

2.1. Nuevos términos para un viejo problema

Si se consultan el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (M.E.C., 1989a) y los volúmenes del *Diseño Curricular Base* (M.E.C., 1989b) referidos a los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, la primera conclusión a la que se llega es que el concepto de *niños con necesidades educativas especiales* rezuma un idealismo romántico, que puede estar justificado sociológicamente hablando (así se evitan etiquetas perjudiciales a los niños), pero que no aguanta el más mínimo criterio científico.

Los redactores del *Diseño Curricular Base* (M.E.C., 1989b, pág. 48), en apoyo de esa nueva nomenclatura, hacen la siguiente argumentación.

"...se considera que la causa de sus dificultades de aprendizaje está sólo dentro del niño, mientras que desde esta nueva perspectiva, el problema radica en la escuela, en encontrar la respuesta adecuada a las necesidades que aquéllos puedan presentar;...".

Dicha justificación, aparte de olvidarse de la gran cantidad de niños que poseen un grave déficit de sus potencialidades de aprendizaje como consecuencia de padecer un hándicap biológico (niños afectados de síndrome de Down, parálisis cerebrales, etc...), introduce un criterio tremendamente peligroso para la salud mental del profesorado, al considerar que es la escuela la responsable directa de las dificultades de aprendizaje de esos niños, amén de que con tal terminología caben todos los alumnos habidos y por haber, pues resulta casi imposible encontrar una persona que no necesite a lo largo de su vida como alumno alguna ayuda educativa especial.

Sin embargo, hay que reconocer que esa nueva nomenclatura posee la enorme ventaja de reconocer explícitamente que los apoyos pedagógicos que dichos niños necesitan no tienen más remedio que ser absolutamente relativos y provisionales, tal y como afirman los redactores de dicho documento (MEC, 1989b, pág. 49):

"En efecto, las dificultades de un alumno determinado no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, al contrario, va a depender de las particularidades del alumno en un momento determinado en relación a las condiciones y oportunidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. La respuesta, pues, a las necesidades educativas especiales de un alumno debe incluir las ayudas pedagógicas que puede precisar un alumno a lo largo de las diversas etapas educativas y, siempre que sea posible, en el marco escolar ordinario".

En resumen no existiría ninguna dificultad en aceptar esa bella nomenclatura si no fuera porque posteriormente se vislumbra claramente a qué tipo de niños se refiere el MEC, a juzgar por las soluciones curriculares que prevé: sólo a los niños que pueden lograr los objetivos previstos en dicho diseño curricular para cada área y nivel, con ciertas adaptaciones curriculares.

2.2. Adaptaciones curriculares previstas en el Diseño Curricular Base

Dado el carácter idealista de esa nueva nomenclatura, es coherente afirmar, tal y como lo hace el MEC (1989B, pág. 52), que *el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares es la estrategia de intervención por excelencia para dar respuesta a las necesidades educativas especiales*. Pero el principal problema radica en saber qué tipo

de adaptaciones curriculares son posibles en un Diseño Curricular Base abierto y flexible, con distintos niveles de concreción, pero impuesto por el gobierno central y/o por los gobiernos autonómicos, poseyendo, además, el primer nivel de concreción carácter de norma obligatoria para todos los alumnos de un determinado nivel o ciclo.

Ese dilema lo resuelve el propio MEC priorizando algunos ámbitos del curriculum, tal y como se desprende de la lectura de las siguientes citas (1989b, pp. 46-47):

"a) Temporalización

Se refiere a adaptaciones en las que se modifique el tiempo previsto para conseguir los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de los alumnos. Dentro de este nivel de adaptación podemos distinguir dos variantes:

- Adaptación temporal poco significativa, en la que el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de sus compañeros pero dentro del mismo ciclo.

- Adaptación significativa, en la que el alumno consigue los objetivos propuestos pero en el ciclo siguiente. Esto significa adaptar la secuencia de enseñanza y aprendizaje, haciéndola más extensa y detallada que para el resto de los alumnos.

Un ejemplo de este tipo de adaptación sería la decisión de plantear la adquisición de la lecto-escritura, para un alumno o grupo de alumnos, como un objetivo que se alcanzaría más adelante, incluso en el ciclo siguiente, por la necesidad de trabajar previamente otros contenidos todavía no desarrollados.

b) Priorización de algún elemento curricular

Algunos alumnos necesitan acceder prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos desestimando otros de manera más o menos permanente. Puede significar dar más tiempo a los objetivos, áreas o contenidos que se priorizan, o bien dar más importancia a alguno de estos elementos y, sin dejar de trabajar el resto, no considerarlos como criterio de promoción.

Un ejemplo de este segundo tipo de adaptación consistiría en priorizar, para un alumno de segundo ciclo de Educación Infantil, los contenidos relativos a la comunicación frente a otros, por considerarse que el nivel de desarrollo de las capacidades relativas al proceso de

comunicación es inferior al necesario para comenzar el aprendizaje de otros contenidos del mismo ciclo.

Estos dos tipos de adaptación curricular deben realizarse siempre empezando por los aspectos más elementales del currículo. Es decir, si modificando la metodología se atiende a la necesidad de ese alumno, se evitará alterar cualquier otro elemento. Pero si el cambio metodológico no es suficiente se deberán adaptar las actividades, hasta que se haya conseguido el deseado ajuste en la ayuda pedagógica".

Lógicamente, ese modo de entender las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales coincide plenamente con el previsto en el denominado Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989a, pág. 167):

"Toda adaptación individualizada del currículo supone siempre un énfasis distinto en algunos aspectos, de acuerdo con las características personales y competencias de los alumnos. Así, pues, una adaptación individualizada del currículo puede significar;

- a) La priorización de áreas curriculares o de ciertos contenidos dentro del área en relación a los propuestos en el currículo escolar general para todos los alumnos.
- b) La inclusión de contenidos y objetivos complementarios y referidos a aspectos muy específicos.
- c) La modificación del tiempo previsto para alcanzar determinados objetivos curriculares.

En todo caso, la propuesta curricular deberá reunir, al menos, esta doble característica: funcionalidad y correspondencia con las situaciones reales de la vida del alumno".

Creo que queda meridianamente claro que los redactores y mentores de la nueva reforma (y van...), al dar por presentado que el Ministerio posee la potestad de prescribir unos objetivos generales de área y unos bloques de contenido referidos a hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes, valores y normas comunes y obligatorias para todos los alumnos de un determinado nivel, están pensando únicamente en aquellos alumnos cuyas dificultades son sólo y funcionales y que, por tanto, con esas adaptaciones curriculares es de prever que puedan alcanzar los grandes objetivos de dicho Diseño Curricular. O dicho con otras palabras: el currículum diseñado por el MEC está pensando únicamente para este tipo de alumnos: los que podrían ser denominados como normales o cuasi normales,

tomando como criterio de normalidad las medidas estadísticas de tendencia central.

Otro ejemplo demostrativo de que son ese tipo de alumnos para los que está destinado el currículum del MEC viene dado por el hecho de que sólo en la Educación Secundaria Obligatoria se admita la posibilidad de llevar a cabo diversificaciones curriculares y no meras adaptaciones, tal y como se desprende de la lectura del siguiente texto (1989, pag. 48):

"La diversificación curricular sería un caso extremo de adaptación curricular en el cual un alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de esta etapa, y emplear este tiempo en otro tipo de actividades educativas, especialmente para él, que se podrían cursar dentro o fuera del centro. Este alumno seguiría teniendo en todo momento como referencia los objetivos generales de la etapa, pero accedería a ellos a través de otro tipo de contenidos y actividades.

El carácter excepcional de esta vía de tratamiento de la diversidad exige que su puesta en práctica sea cuidadosamente sopesada y requiere un conocimiento y aceptación previos por parte del alumno, de los padres, del equipo docente y de la Administración Educativa a través de sus órganos competentes".

Evidentemente, el que un Ministerio de Educación se olvide de los auténticos niños con déficits estructurales de tipo biológico y, en algunos casos, de tipo psicológico (como puede ser el caso de los niños autistas) es un problema realmente grave, sobre todo cuando la escolarización de tales niños no está encomendada a otros Ministerios.

Por ello, para compensar ese hipotético olvido, los redactores del Diseño Curricular Base, haciendo una forzada concesión poco congruente con el espíritu del documento, llegan a admitir (pp. 49-50) que para este otro colectivo de niños, las adaptaciones curriculares que se realicen, en gran parte de las ocasiones, serán no sólo de temporalización o priorización, sino también de eliminación o introducción de contenidos y objetivos, requiriendo, además, medios específicos de acceso al currículo, tanto de tipo personal (concurso de otros profesionales, tales como profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, miembros de los equipos psicopedagógicos, etc...) como ambientales (recursos escritos, mobiliario, equipamiento, etc...) y de acceso físico a la escuela (supresión de barreras arquitectónicas).

En resumen, aunque de forma muy tímida y solapada, entiendo que puede admitirse, sin violentar demasiado el espíritu del MEC, que se acepta también el que, para ciertos casos y en determinados supuestos, exista un currículum específico paralelo y complementario del Diseño Curricular Base. Lo que ya parece menos claro (al menos para mi) son las razones que han motivado a los expertos del MEC

no haber admitido, de forma suficientemente explícita y clara, la necesidad de ese currículum específico para cierto tipo de niños, no haber ofrecido argumentos coherentes para demostrar que ese currículum específico es totalmente compatible con la integración en la escuela ordinaria de todos los niños disminuidos, siempre que se den determinados requisitos pedagógicos (un amplio perfil de esos requisitos puede consultarse en Molina, 1990, a), y, sobre todo, el hecho de no haber elaborado un estudio de ese currículum específico, semejante al elaborado para la educación infantil, para la educación primaria y para la educación secundaria.

A pesar de esa lamentable carencia no voy a presentar aquí ese amplio estudio, pero sí las repercusiones básicas que, desde el punto de vista curricular, posee la coexistencia de dos tipos de currículos para los niños disminuidos o discapacitados (como ya he dicho antes, ambos no tienen por qué ser absolutamente paralelos, ni mucho menos divergentes, sino perfectamente convergentes y facilitadores de la integración en los colegios ordinarios de todos los niños discapacitados).

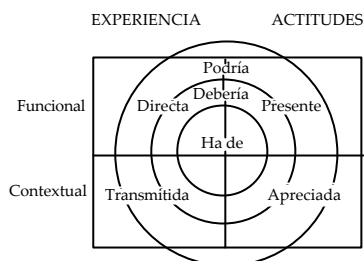
3. Bases para un equilibrio armónico entre los dos tipos de currículum: Específico y ordinario

Como decía antes, si no se admite que deben existir dos redes paralelas de escolarización, la denominada ordinaria para los alumnos etiquetados como normales y la especial para los alumnos discapacitados, sino que por el contrario se acepta que debe existir una red común para todos los niños (lo cual no quiere decir, ni mucho menos, que todos los alumnos tengan la misma modalidad de escolarización) con distintas opciones en cascada semejantes a las propuestas por Deno (1970 y 1974), lo lógico es que, desde la Administración, se potencie la puesta en práctica de varios currículos perfectamente integrados entre sí, tanto en la formulación de objetivos y contenidos, como en las orientaciones relacionadas con el proceso y la contemplación de los distintos niveles de partida y procesuales de los niños, evaluados éstos a través de técnicas funcionales referidas a las potencialidades de aprendizaje, a las estrategias cognitivas y al grado de adquisición de ciertos prerrequisitos instrumentales y de conocimiento de determinados contenidos básicos (un ejemplo de ese tipo de técnicas es el ofrecido por Molina, 1990b; y en prensa a y b). Por otra parte, la propia Administración debería ofrecer las orientaciones oportunas para un correcto diseño y desarrollo de tales currículos específicos.

De ese modo, podría elaborarse fácilmente un currículum con varias opciones (y no sólo referidas a disciplinas y a núcleos temáticos), semejantes al denominado por Brennan (1988) *currículo diferencial equilibrado*, entendido como una síntesis del currículum basado en áreas y disciplinas y del construido sobre la base de la experiencia.

De una forma sintética, dicho modelo de diseño curricular es representado por Brennan (1988, pág. 97) a través del siguiente esquema:

El diseño del currículo



De acuerdo con Brennan, este modelo ofrece una arquitectura capaz de permitir la compatibilización entre unas determinadas áreas curriculares comunes para todos los alumnos y distintos niveles de aprendizaje, tanto a nivel funcional como contextual, determinados por la experiencia, por las actitudes y hasta por la competencia cognitiva de cada alumno. Y todo ello, mediado por diversas estrategias didácticas (las contempladas edn el interior del cuadrado).

Partiendo de ese planteamiento, resulta obvio que un curriculum de esas características no puede ser prescrito desde la Administración. Por el contrario, tanto su diseño como su desarrollo debe ser llevado a cabo por el profesorado y los respectivos equipos psicopedagógicos, correspondiendo únicamente a la Administración la labor de seguimiento y/o evaluación externa.

Por supuesto, el modelo propuesto por Brennan no debe ser aceptado ni como el único posible,, ni como el más adecuado, sino únicamente como un mero ejemplo ilustrativo de la tesis defendida en los apartados anteriores de este artículo.

4. Implicaciones funcionales

A pesar de que cada vez se dispone de más datos demostrativos de que carecen de justificación científica la mayor parte de las etiquetas diagnósticas clásicas, al menos en la perspectiva de diseñar y de desarrollar currículos adecuados para las necesidades reales de los alumnos discapacitados, me voy a atrever a presentar dos grandes tipologías de esos niños que en el Diseño Curricular Base se denominan *niños con necesidades educativas especiales*: aquéllos de los que cabe suponer que podrían alcanzar los objetivos mínimos del Diseño Curricular Base mediante superficies y/o profundas adaptaciones de ese curriculum, y aquellos otros de los que cabe suponer que no lograrán alcanzar esos objetivos por muchas adaptaciones que se hagan a ese currículo básico diseñado por el MEC, sobre todo a partir de ciertos niveles.

Evidentemente, para los primeros bastaría con diseñar correctamente una sreie de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (A.C.I.), en tanto que para los segundos sería necesario elaborar unos determinados Programas de Desarrollo Individual (P.D.I.), no siendo incompatible la coexistencia de ambos recursos curriculares en el marco de una escolarización integrada de todos los niños

discapacitados en colegios ordinarios que reúnan condiciones (para un conocimiento de esas condiciones, véase Molina, 1990,a).

Dado que suele existir una cierta confusión por parte de algunos autores en la delimitación conceptual y funcional de tales recursos psico-didácticos, a continuación ofreceré unos breves comentarios, destinados a evitar ese confusionismo.

4.1. Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (A.C.I.)

Quizás como consecuencia de que esta terminología ha entrado muy recientemente en la jerga psico-pedagógica española, no existen fuentes bibliográficas suficientes en nuestro país sobre las que apoyarnos para delimitar el alcance conceptual y funcional de lo que es e implica una Adaptación Curricular Individualizada. Debido a esa carencia me limitaré, únicamente, a comentar un claro ejemplo de confusión terminológica (Ruiz, 1988).

Para este autor, P.D.I. y A.C.I. son dos términos sinónimos y, por tanto, perfectamente intercambiables entre sí (para aceptar o criticar esa afirmación que acabo de hacer, aconsejo la lectura del capítulo 5º de la obra citada anteriormente). Según dicho autor, es más ventajoso utilizar la expresión A.C.I. que no P.D.I. por estos motivos (pág. 94):

- a) Lleva implícito que el curriculum escolar se puede adecuar a cada persona -alumno- en la medida y alcance necesarios.
- b) Alude al curriculum escolar y, por lo tanto, a la educación o facilitación del crecimiento humano, desde la escuela.
- c) No sólo puede referirse a alumnos con hándicaps u otras condiciones de necesidades especiales; cualquier curriculum puede adecuarse, específicamente, a cualquier alumno de cualquier nivel o ciclo educativo. El término, pues, no tiene una carga tan patologista o terapéutica como P.D.I.
- d) Se aviene a una concepción de curriculum escolar general de carácter abierto, como el que hoy las Administraciones Educativas están comenzando a plantearse. Desde una perspectiva de curriculum abierto, toda programación es una adecuación del curriculum general.

Sin embargo, en sorprender contradicción con lo manifiesto en páginas anteriores, Ruiz afirma categóricamente más adelante esto (pp. 97-98):

Las A.C.I. no serían como los P.D.I. la concreción didáctica de las orientaciones psicopedagógicas y líneas de acción que se desprenden del proceso de valoración multidisciplinario, sino sólo una de estas posibles concreciones que también abarcarían otras adecuaciones curriculares de menor alcance; concreciones que no implicarían la intervención directa de profesionales proveedores de servicios específicos (maestro de apoyo para la Educación Especial, logopedas, fisioterapeutas, etc.) y que más bien consistirían en modificaciones de los programas-clase ordinarios, más o menos formalizadas, para facilitar, más que la adecuación curricular individualizada, un cierto ajuste del programa de la clase por parte del maestro a

las diferencias individuales de los alumnos. Este ajuste del curriculum podría implicar mayores o menores cambios o modificaciones, sobre todo en relación a las estrategias instructivas, pero se centraría básicamente en modificaciones referidas a "cómo" enseña el maestro: a "cómo" facilita el progreso y crecimiento del alumno.

Dejando de lado esas contradicciones, debo decir que estoy de acuerdo con lo expresado por Ruiz en esa última cita y, por tanto, suscribo que el marco delimitador de una A.C.I. es el curriculum básico de obligado cumplimiento para ese tipo de alumnos comúnmente etiquetados como normales; o también que el espacio de adaptaciones posibles en una A.C.I. es el formado por las líneas de intersección de un modelo didáctico específico para el logro de determinados objetivos y los de una temporalización programadora adaptada a cada niño.

Precisamente son esos parámetros contextualizadores y definitorios de las A.C.I. los que las convierten en un recurso no apto para la segunda gama de alumnos a que me refería al inicio de este apartado cuarto. Por ello, un modelo de diseño curricular que no acepte y potencie la existencia de currículos específicos convergentes y complementarios del otro curriculum básico, es un modelo que, de forma implícita y solapada, condena a ese segundo tipo de alumnos a la clásica red paralela, integrada por los colegios específicos de Educación Especial. De ahí que, para quienes propugnamos una única red integrada e integradora, ese modelo de diseño curricular nos parezca incompleto y muy peligroso.

Desde el punto de vista funcional, también las A.C.I. poseen una especificidad que las diferencia de los P.D.I. Esa especificidad puede ser resumida en los siguientes términos:

A) En la *Valoración individual* del alumno, el referente siempre es el Diseño Curricular Básico y los criterios de valoración hacen referencia a la situación cuantitativa y cualitativa del niño con respecto a los objetivos prescritos para un determinado nivel, ciclo y área curricular.

B) En la *propuesta curricular individual* que se derive de la anterior valoración, el marco referencial siempre es de tipo epistemológico (es decir, es función de la estructura del conocimiento propia de un área, de un conjunto de áreas, o de una asignatura concreta), y las especificaciones individuales hacen referencia a adaptación de contenidos y de lineamientos metodológicos, o de servicios de apoyo.

C) En la *promoción del alumno* de un curso a otro o de un ciclo a otro, el marco referencial es el grado de logro de objetivos y de conocimientos curriculares, referido (en el mejor de los casos) a hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes, valores y normas, tomando como criterio de valoración las prescripciones emanadas desde la Administración, o el nivel medio del grupo-clase. Es decir, exige un criterio nomotético.

Todas las anteriores consideraciones entiendo que ponen de manifiesto que las A.C.I. son un recurso muy eficiente y adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos niños catalogados dentro del grupo primero, y poco o nada eficientes para los alumnos del grupo segundo.

4.2. Los Programas de Desarrollo Individual (P.D.I.)

Al contrario de lo que sucede con las A.C.I., sobre el tema de los Programas de Desarrollo Individual pueden encontrarse fácilmente amplias referencias bibliográficas en España, aunque hay que reconocer que últimamente el volumen de publicaciones ha descendido notablemente, llegando incluso a tachar a las personas que manejan frecuentemente el término P.D.I. como anticuadas y contrarias a la integración en la escuela ordinaria de los niños discapacitados. Por suerte o por desgracia, ese cambio de moda no debe extrañar a nadie, en un país como el nuestro tan lleno de rápidos conversos y de fieles seguidores de la música que proviene de los aledaños del poder, sea éste del signo que sea.

Dado que, como he afirmado ya varias veces, entiendo que ambos recursos curriculares deben coexistir complementándose entre sí, a continuación trataré de exponer, en breves líneas, unas pocas notas que permitan una mayor precisión de la delimitación conceptual y funcional de este tipo de recursos curriculares. Y, en este caso concreto, no tendré más remedio que resumir lo ya escrito en una publicación anterior (Molina, 1987):

El P.D.I. debe ser considerado como un plan de acción que permita estimular, reeducar y rehabilitar el desarrollo del individuo discapacitado y determine, a distintos niveles de complejidad y de concreción, todos los componentes necesarios para que esos objetivos estimuladores y rehabilitadores puedan lograrse.

Es evidente que los contenidos del P.D.I. de un individuo serán distintos a los del P.D.I. de otro, incluso de una misma tipología y grado de discapacidad, lo cual no impide que, desde un punto de vista meramente formal, pueda hablarse de un modelo típico de P.D.I., siempre que se considere como un modelo flexible que permita su adaptación a las distintas teorías curriculares y del proceso de enseñanza-aprendizaje, como igualmente a las condiciones reales en que habrá de aplicarse.

De nada sirve diseñar un P.D.I. precioso y supercompleto, en tanto que documento escrito, si a la hora de llevarlo a la práctica sólo es considerado como un documento prescriptivo inamovible, o bien si únicamente se incluye en el registro personal del alumno (E.P.A.) para ser mostrado a las visitas, o se utiliza como un pretexto para no hacerse cargo cada profesional de sus responsabilidades. Indudablemente, es preferible un P.D.I. algo incompleto, sencillo y operativo, que otro más completo, pero que actúe a modo de corsé. Es preferible un P.D.I. con ciertas lagunas, pero elaborado en equipo con la participación y el consenso de todos los profesionales implicados, a otro que por sus pretensiones de cientificidad resulte estereotipado e inerte.

Una u otra concepción del P.D.I. puede tener distintas repercusiones sobre el niño discapacitado, sobre todo por las implicaciones que, en las distintas conceptualizaciones, corresponden a los profesionales encargados de su cuidado. Así, por ejemplo, si se considera que el diseño y el desarrollo del P.D.I. consisten únicamente en la elaboración de un diagnóstico y de una programación a largo plazo, la responsabilidad del mismo corresponderá a los equipos

multiprofesionales. En cambio, si se considera que el proceso de diseño y desarrollo del P.D.I. consiste en una sucesión de microprogramaciones analíticas según áreas curriculares, la responsabilidad preferente del mismo recaerá en el profesorado especial y ordinario. Finalmente, si se entiende ese proceso como referido exclusivamente a las terapias colaterales que el niño discapacitado requiere a lo largo de su escolarización, la responsabilidad recaerá en los respectivos terapeutas.

Como puede observarse, esas concepciones del P.D.I. son absolutamente reduccionistas y, en consecuencia, contraproducentes para el niño disminuido. En nuestro caso, tal como ya señalé anteriormente, el P.D.I. va a ser entendido como un proceso complejo que abarca todas esas funciones y del cual, por consiguiente, deben responsabilizarse todos los profesionales relacionados con el niño, pues éste es una unidad y no un conjunto de partes añadidas. Desde un punto de vista funcional, lo importante es darse cuenta de que en el proceso de diseño y desarrollo del P.D.I. existen diversos niveles de concreción y distintos niveles de responsabilidad para cada tipo de profesional implicado, ya que la elaboración y la implementación del P.D.I. son dos caras de la misma moneda, no pudiéndose hablar de una sin referirse al mismo tiempo a la otra. Por ello, resulta una barbaridad afirmar que la elaboración del P.D.I. corresponde a los equipos multiprofesionales y la implementación a los profesores. Unos y otros deben implicarse en su elaboración y en su implementación, aunque con distintos niveles de responsabilidad en las diversas fases del proceso. Tampoco me parece demasiado afortunado el intento de dividir la realización del P.D.I. en dos grandes fases: elaboración e implementación. La fase de elaboración abarca todo el proceso: desde el diseño hasta el seguimiento, pasando por el desarrollo del mismo a lo largo de sus dos subfases (programación y ejecución). A mi juicio, muchos de los equívocos que existen con relación a la determinación de las responsabilidades de los distintos profesionales implicados en el cuidado del niño discapacitado provienen de haber denominado fase de elaboración lo que, en realidad, es la fase de diseño.

Partiendo de esta concepción, los elementos diferenciadores de un P.D.I. por comparación a una A.C.I. serían estos:

A) En la *evaluación diagnóstica individual*, el referente siempre es el nivel (aspecto cuantitativo) y el modo (aspecto cualitativo) del desarrollo del niño, bien sea usando criterios nomométricos, bien de tipo idiográfico, bien en relación con los prerrequisitos funcionales y/o con los procesos cognitivos que se supone están en la base de un aprendizaje exitoso de un determinado núcleo temático o parcela de un área de conocimiento cualquiera. Por supuesto, aceptando que esos prerrequisitos y/o procesos son dinámicos y flexibles, pudiendo cambiar, por tanto, de un momento a otro en un mismo niño, a tenor de los estímulos que le sean suministrados a lo largo del proceso educativo (formal y no formal) en el contexto de un medio ambiente concreto.

B) En la *propuesta curricular* que se derive de la evaluación diagnóstica previa, el marco referencial siempre es el potencial de aprendizaje del alumno, pudiendo derivarse de esas potencialidades su inclusión en las exigencias derivadas del Di-

seño Curricular Base, al menos parcialmente hablando, o bien la conveniencia de diseñar y de desarrollar un curriculum específico para ese niño, parcial o totalmente.

C) Para la *promoción del alumno* de un curso o de un ciclo a otro, el marco referencial jamás es la suficiencia o insuficiencia basada en criterios nomométricos o en las prescripciones emanadas de la Administración, sino lo satisfactorio o insatisfactorio que resulte el proceso para la evolución bio-psico-social del niño.

Como puede observarse, de la simple enumeración de las ideas expuestas a lo largo de este punto, se desprende con claridad que los P.D.I. poseen idéntica utilidad para los chicos con déficits realmente serios que las A.C.I. para los alumnos con déficits transitorios.

5. A modo de conclusión

Un modelo de diseño curricular que parta el supuesto de que todos los niños discapacitados deben ser integrados, con las debidas condiciones, en la escuela ordinaria, sobre la base de la aceptación de los principios de normalización, sectorización e individualización didáctica, y que al mismo tiempo no potencie currículos específicos para determinados alumnos en perfecta armonía con el curriculum ordinario, es un modelo contradictorio o, cuando menos, poco elaborado y escasamente fundamentado.

Referencias bibliográficas

- Brennan, W.K. (1988): *El currículo para niños con necesidades especiales*. MEC. Siglo XXI, Madrid.
- Coll, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Laia, Barcelona.
- Deno, E. (1970): Special Education as developmental capital. *Excepcional Children*, 37, 229-237.
- García, C. (1989): La propuesta curricular desde la aproximación: "una escuela para todos". *Rev. de Educación Especial*, 5, 7.22.
- MEC (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Edición propia.
- MEC (1989b): *Diseño Curricular Base*. Edición propia.
- Molina, S. (1986): Bases para la elaboración de un diseño curricular optimizador de la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria. En *Actas del Simposio sobre Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular*. Dirección Provincial del MEC, Oviedo, pp. 175-183.
- Molina, S. (1987): *Integración en el aula del niño deficiente: el programa de desarrollo individual*. Grao, Barcelona.
- Molina, S. (1988): Bases para un diseño curricular optimizador de la integración en la escuela ordinaria del niño con disfunción cognitiva. En *Actas de las Primeras Jornadas de Integración Escolar en Murcia*. ICE, Universidad de Murcia, pp. 153-173.
- Molina, S. (1990,a): *La escolarización del niño deficiente mental*. En Bueno, Molina &

- Seva (dirs.): *Definición Mental* (2 vols.). Expasx, Barcelona, pp. 215-308 (2º vol.).
- Molina, S. (en prensa, b): *Batería Diagnóstica del Potencial de Aprendizaje y de las Estrategias Cognitivas del Niño Deficiente Mental*.
- Molina, S., Arraiz, A. & Berenguer, M.J. (1990,b): *Recursos para la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas* (2 vol.): *Instrumentos para la Evaluación Funcional* (vol. 1º). Marfil, Alcoy.
- Román, M. & Díez, E.: *Curriculum y Aprendizaje: un diseño curricular de aula en el marco de la Reforma*. Dirección Provincial del MEC, Pamplona.
- Ruiz, R. (1988): *Técnicas de individualización didáctica*. Cincel, Madrid.