

REINA GARCIA

Selección académica

9 X

El libro de texto en el desarrollo del currículum

¿Qué lugar debe ocupar el libro de texto dentro de un currículum abierto, que trata de favorecer las concreciones en cada centro y la adaptación a las situaciones educativas diversas? ¿Qué aspectos deberían mejorarse en los libros de texto para que éstos se ajustaran a un nuevo currículum? Éstas son las dos cuestiones esenciales que se dilucidan en la presente colaboración.

MANUEL FERNÁNDEZ

El desarrollo de la reforma curricular plantea interrogantes sobre los que existe ya un cierto volumen de reflexiones. Como era esperable, la discusión teórica y las evidencias que incorporan al discurso los datos de la experimentación van matizando cuestiones y haciendo aparecer nuevos elementos en el debate. Uno de esos nuevos elementos es el papel que juega el libro de texto en el desarrollo del currículum.

Puede parecer incongruente calificar como novedad la reflexión sobre el libro de texto cuando es, y ha sido, una cuestión amplia y ciclicamente debatida entre los docentes. La incongruencia es menor si se considera que, en esta ocasión, hay que referirse al papel que debe jugar el libro de texto en un currículum abierto, es decir, un currículum en el que no están prescritos los objetivos de nivel y didácticos que han de alcanzar los alumnos, ni concretados detalladamente los contenidos. Es preciso, pues, identificar el lugar que ocupa el libro de texto en una situación en la que el currículum han de concretarlo los profesores atendiendo a las circunstancias particulares de los alumnos y del medio escolar. Y la reflexión adquiere mayor sentido porque es constatable que una amplia mayoría de profesores desarrolla su actividad docente a partir de los libros de texto.

Por otra parte, la atención a las circunstancias particulares de los alumnos y del medio

escolar exige, cuando menos desde una perspectiva teórica, concreciones diferentes del currículum en cada situación y para cada alumno o grupo de alumnos. Sin entrar a considerar ahora la distancia entre las formulaciones teóricas y las posibilidades reales de llevarlas a cabo, el hecho de que se planteen diferentes concreciones del currículum abre interrogantes sobre cómo han de ser los materiales didácticos y de qué manera pueden ayudar al profesor a diversificar su trabajo.

Se suele afirmar que las editoriales han de adaptar sus productos a la nueva concepción y estructura curricular y deben modificar la oferta actual, diversificando los materiales didácticos. Es posible que haya de ser así. No obstante, parece una afirmación poco esclarecedora y demasiado simple si se tiene en cuenta que las editoriales son empresas que, por definición, tienen objetivos comerciales. Es preciso tener presente que diversificar los materiales supone, sin duda, elevar notablemente los costes de producción. Además, las empresas editoriales no están necesariamente comprometidas con la Administración Educativa en el desarrollo del currículum. Por mejor decir, ni siquiera disponen de más información que cualquier ciudadano sobre las innovaciones organizativas y curriculares que implica el proyecto de Reforma.

El presente análisis parte de las consideraciones apuntadas y se basa en el hecho de que los libros existen y es mejor para profesores, alumnos y padres que continúen existiendo. No se pretende entrar en polémica sobre sus bondades y perversiones ni valorar

la validez de los argumentos que se utilizan a favor o en contra. En cualquier caso, cabe pensar que si las desventajas que se les atribuyen fuesen reales, en los departamentos de educación y haciendo lo tendrían más fácil que lo tienen: suprimiendo los libros estaría hecha la Reforma.

La realidad es que muchos profesores prefieren trabajar con libros de texto y son bastantes menos los que quieren prescindir de ellos. En esas circunstancias, lo que interesa es saber qué relación debe mantener el libro de texto con un currículum abierto, cómo puede contribuir al ajuste entre lo que se enseña y lo que cada alumno necesita aprender y, en definitiva, cómo ha de elaborarse para que sea útil a profesores y alumnos.

Curriculum abierto: ¿quién lo cierra?

El currículum que actualmente está en experimentación se caracteriza por ser abierto. La Administración propondrá un diseño curricular base en el que se enunciarán en términos generales los objetivos, los contenidos y las orientaciones didácticas y para la evaluación. Serán los centros escolares los que tendrán que concretar su propio currículum y los programas de cada nivel; la responsabilidad última, por lo tanto, corresponderá a los profesores. La opción por un currículum abierto se fundamenta en que sólo el profesor está en condiciones de contemplar e integrar plenamente en su práctica los múltiples factores presentes en cada una de las situaciones educativas particulares. De este modo, al mismo tiempo que se pretende evitar la uniformidad de respuesta, se espera que el profesor deje de ser un mero aplicador de prescripciones elaboradas por la Administración, para convertirse en protagonista creativo de su propia práctica.

Existe, desde luego, un acuerdo generalizado en que la opción por un currículum abierto sitúa al profesor en buenas condiciones para mejorar su práctica educativa y asumir activamente sus responsabilidades. No obstante, parece excesivo atribuir al currículum la dimensión crítica de un proceso en el que están implicadas muchas otras variables. Por ejemplo, las prescripciones actuales de la Administración en materia curricular (programas renovados, orientaciones y programas, etc.) son, de hecho, tributarias de modelos cerrados de currículum y, sin embargo, la ambigüedad de muchos de los objetivos propuestos y el solapamiento entre niveles las convierten, en la práctica, en propuestas exageradamente abiertas. Si se añade que los currícula de los ciclos (en los casos en que existen) tienen estructuras y componentes diferentes, resulta que ya actualmente —en un modelo cerrado— la responsabilidad de los programas escolares recae sobre los centros y los profesores.

Siendo así, ¿por qué no se ha conseguido una mayor implicación del profesorado en la determinación y adaptación de los programas? Hay razones para pensar que no se



debe únicamente al carácter del currículum. La insuficiente formación de los profesores en aspectos curriculares y en la programación de actividades, la inercia administrativa en las relaciones entre profesores y Administración y el uso que se hace de los libros de texto pueden ser aspectos a tener en cuenta. No es oportuno analizar aquí las dos primeras cuestiones, pero sí interesa abordar el modo en que muchos profesores utilizan los libros.

Actitud del profesorado ante los libros

Es sabido que existe un importante número de profesores que actúan siguiendo miméticamente los aspectos que trata el libro. El resultado de esa opción es una enseñanza uniforme, poco adecuada a algunas realida-

des y, por supuesto, disfuncional respecto a las necesidades de muchos alumnos. Para explicar ese comportamiento no es suficiente con apelar a la condición acomodaticia de algunos funcionarios. Atendiendo a los recursos disponibles en formación y asesoramiento y ante la tesitura de concretar el currículum en un programa de clase, no puede extrañar que una considerable proporción de profesores —en cualquier tipo de centro, sean funcionarios o no— seleccionen lo mejor posible los libros de texto con los que quieren trabajar y los sigan con cierta fidelidad.

Por supuesto, el mimetismo de los profesores en relación con el libro no es una situación idílica. Lo deseable sería diversificar las fuentes de conocimiento de los alumnos y utilizar el libro como referente; que los alum-

nos contrastasen los conceptos tanto en la realidad como a través de la discusión (con el profesor y los demás compañeros) de las hipótesis y argumentaciones que permitieron definirlos como tales; que los alumnos fueran progresivamente habilitándose para aprender en situaciones no académicas, para recoger información en diferentes circunstancias; etc. Todo ello teniendo el libro de texto como un elemento referencial, suscitador de la actividad significativa y funcional de alumno y profesor. En definitiva, evitar la utilización del libro —y del profesor— como única fuente de aprendizaje.

Pero tampoco puede sorprender que, si los profesores buscan la máxima facilitación de su trabajo (cosa que, desde luego, no les es privativa), la oferta de las editoriales consista en materiales que articulan los objetivos y los distribuyen temporalmente, desglosan los contenidos, traducen en actividades las orientaciones psicopedagógicas y didácticas e incluso sugieren pruebas de evaluación. Es preciso indicar, también, que todas las editoriales producen materiales adaptados a las diferentes realidades lingüísticas, geográficas e históricas. Por tanto, lo que ocurre es que, con mayor o menor acierto, los editores cierran el currículum atendiendo a los diferentes contextos y elaborando las adaptaciones necesarias. Y lo hacen porque eso es exactamente lo que piden muchos profesores.

Perspectivas

¿Va a cambiar la situación con el nuevo currículum? No parece aventurado afirmar que otros aspectos deben cambiar solidariamente con el currículum para que se modifique la acomodación de los profesores a los materiales didácticos. Para concretar el currículum en un programa de clase no sólo hace falta buena disposición o una actitud innovadora. Si fuera así, el problema sería de orden menor: la mayoría de enseñantes tendría la solución en sus manos. Pero no es así; es preciso, además, disponer de recursos y habilidades para programar y para evaluar la validez del programa y es preciso obtener gratificaciones profesionales por hacerlo. Admitiendo el escaso valor de las impresiones, parece que existe entre los profesores la percepción de no sentirse capaces de desarrollar una programación a partir de objetivos generales y que, cuando lo intentan, no logran mejorar lo que les ofrece el libro. La solución que mayoritariamente adoptan es derivar del libro de texto (o de diferentes libros) un índice de temas que sirve como programación para cumplir la normativa; pero cuando han de enseñar lo hacen a partir del libro. Incluso exclusivamente con el libro en demasiadas ocasiones.

Si esto es así, no cabe esperar grandes cambios por la implantación de un currículum abierto, en la medida en que los profesores parecen obtener soluciones en apariencia válidas utilizando los libros de texto. Al fin y al cabo, no sólo es cómodo para ellos sino que la presencia del libro enmascara insu-

ficiencias, por ejemplo en formación, que no son atribuibles a los profesores ni a las editoriales.

Respuesta a la diversidad: el epicentro del cambio

En los últimos años se ha incrementado la sensibilidad del conjunto del sistema educativo, aunque de modo especial en EGB y Formación Profesional, frente al hecho, hoy incontrovertible, de que cada alumno presenta necesidades educativas tan particulares como lo es su historia de interacción con el medio. Actualmente el discurso pedagógico está lleno de referencias a ese hecho, de tal manera que se postula una enseñanza no uniforme, se ha puesto en crisis la idea de grupo homogéneo y se requiere como imprescindible la flexibilización del trabajo del profesor. La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios ha contribuido decisivamente a acelerar el proceso de sensibilización, de modo que hoy se plantea como horizonte una escuela capaz de dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

Así las cosas, la acomodación a un libro de texto va haciéndose progresivamente inconveniente para los profesores porque desde una única referencia no parece posible atender la diversidad de requerimientos de los alumnos. Indefectiblemente, se va poniendo en evidencia que la sujeción a un único programa, igual para todos los alumnos, genera desajustes: son muchos los que no alcanzan a aprender lo previsto en el programa. Esta inadecuación entre enseñanza y aprendizaje tiene diversas formas de manifestarse; las más alarmantes son el fracaso escolar, el absentismo o el abandono de la escolaridad.

Insuficiencias de la oferta editorial

Las editoriales han logrado dar respuesta a la diversidad lingüística, geográfica o histórica, pero no han conseguido ofrecer, en general, materiales útiles para contribuir a que los profesores puedan afrontar esos problemas. Hay intentos en este sentido, basados en aligerar los contenidos y mejorar la imagen del libro de texto confiriéndole, en su conjunto, una apariencia más digerible y atractiva para alumnos y profesores. No parece, sin embargo, que el camino consista simplemente en bajar el listón o hacer modificaciones cosméticas. Han de producirse innovaciones de enfoque en la elaboración de los libros de texto y esas innovaciones son necesarias porque para los profesores no es —o pronto no será— suficiente un libro de texto que, por bien hecho que esté, ha sido diseñado a partir de la idea de que todos los alumnos han de aprender todos los contenidos. El profesor tiene evidencia, curso tras curso, de que las cosas no ocurren de ese modo y esa evidencia probablemente hará cambiar su demanda editorial.

Cuestiones de la adaptación curricular

En este punto, conviene considerar algunos aspectos sobre la atención a la diversidad a partir del nuevo modelo curricular. Un currículum abierto permite que, de acuerdo con las particularidades de los alumnos, el profesor diseñe situaciones de trabajo distintas a partir del mismo currículum. Es decir, con relación a un mismo bloque de contenido, los alumnos pueden alcanzar tipos y grados diferentes de aprendizaje. Todo ello tiene que ver con el concepto mismo de adaptación curricular. Un currículum abierto es susceptible, por definición, de adaptaciones en función de las circunstancias particulares del entorno y de los alumnos. En sentido amplio, toda concreción del currículum debe entenderse como una adaptación; sin embargo, suele utilizarse esa expresión para denominar aquellas adaptaciones del currículum dirigidas a alumnos que presentan, temporal o permanentemente, necesidades educativas especiales. Desde ese punto de vista se habla del currículum abierto como un factor que favorece la escolarización de alum-

La tarea de las editoriales, más que hacer libros nuevos, es hacerlos buenos, útiles y funcionales

nos con necesidades especiales en el sistema ordinario y, en suma, como un elemento fundamental de la atención a la diversidad.

Toda adaptación curricular, incluso aquellas que precisen alumnos con severos déficits, debe estar vinculada al currículum. Ésta es una afirmación avalada por diferentes razones. Por señalar sólo algunas, la vinculación al currículum supone la existencia de un criterio único para identificar las necesidades de los alumnos y para evaluar su aprendizaje, descartando la utilización de referentes no educativos; significa que los alumnos tributarios de adaptaciones curriculares aprenden cosas susceptibles de semejante consideración social que las que aprenden los demás alumnos y facilita el aprendizaje en situación social y el trabajo cooperativo de los alumnos. Por otra parte, las adaptaciones curriculares son obligadamente específicas de necesidades de alumnos determinados, ya que no existe la posibilidad razonable de fijar lo que han de aprender unos alumnos sin saber nada de ellos.

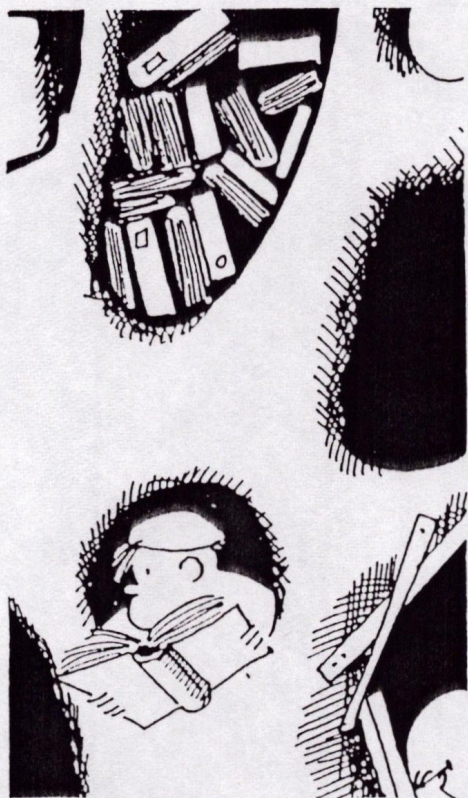
¿Qué papel juega el libro de texto en esta situación? Como se ha dicho, el libro de texto cierra el currículum fijando objetivos, contenidos y actividades y, en este sentido, puede sustituir responsabilidades del profesor. Sin embargo, en lo que se refiere a la atención a la diversidad, no hay ninguna posibilidad de que suceda así. Se requiere un intenso y cuidadoso trabajo del profesor para que todos los alumnos de una clase, incluidos los que presentan necesidades especiales, trabajen un mismo contenido, pero lo hagan, si es necesario, a distintos niveles de complejidad; y, además, sin que, en la mayoría de los casos, puedan establecerse grupos, porque los niveles de complejidad y los alumnos variarán, si no para cada contenido si muy probablemente para cada área curricular.

Está claro que, si se quiere atender esa diversidad de requerimientos debe variar, entre otros muchos cambios, la estructura del libro de texto y, al tiempo, el uso que los profesores hacen de él. Coherentemente con los supuestos descritos, parece que lo más adecuado sería plantear un material de referencia —el libro de texto— con diversas posibilidades de utilización, en función de las necesidades presentes en cada momento, que pueda acompañarse de materiales complementarios. Por tanto, más que materiales diversificados, materiales fácilmente diversificables.

Nuevo currículum: libros nuevos, pero buenos libros

El currículum, además de dirigir la acción de los profesores, se convierte en un referente imprescindible para orientar los planes de formación, la investigación educativa y, por supuesto, la elaboración de materiales didácticos. No es fácil, sin embargo, que las editoriales produzcan de modo inmediato materiales fundamentados en los principios del currículum que se está experimentando, dada su complejidad estructural; por otra parte, como ya se ha apuntado, la demanda de los profesores determina en buena medida la oferta editorial. Todo ello lleva a pensar que la adecuación de los libros de texto al nuevo currículum se producirá paulatinamente y a medida que tanto editores como profesores conozcan a fondo los principios, estructura y componentes curriculares y su concreción en un diseño curricular propuesto por la Administración. Mientras tanto, el cometido de las editoriales, más que hacer libros nuevos, es hacer buenos libros, que sean útiles y funcionales a las necesidades de profesores y alumnos. Pero, ¿qué se entiende por un buen libro? ¿cómo ha de estar elaborado para ser útil a profesores y alumnos? ¿en qué han de cambiar los libros actuales para ser funcionales de acuerdo a las necesidades actuales?

Sin la pretensión de dar completa respuesta a estas preguntas, se enumeran a continuación algunos aspectos que deberían con-



templarse en la elaboración de los libros de texto ante las circunstancias y necesidades actuales:

- Es necesario modificar el énfasis que se da, en general, a los contenidos conceptuales con relación a los procedimientos o actitudes. En ese sentido, por ejemplo, hay que incluir aspectos no relacionados tradicionalmente con áreas académicas, pero vinculados a realidades inmediatas y actuales como la protección del medio ambiente, la educación para la salud, el consumo, los medios de comunicación social, etc. Este tipo de contenidos tiene que contar, al menos inicialmente, con un abordaje no conceptual, es decir, el aprendizaje del alumno ha de evaluarse en función de parámetros comportamentales y no sólo de conocimiento.
- Los textos y las actividades deben estar redactados y dispuestos gráficamente de tal manera que no se presenten todos con la misma jerarquía ni aparente obligatoriedad. Los recursos gráficos o la disposición a lo largo de la unidad temática deben inducir a una utilización y aprendizaje diferencial, dependiendo de las posibilidades de los alumnos. En este sentido es primordial una redacción que establezca diferentes niveles de concreción y complejidad. La mayoría de alumnos deben trabajar sobre las partes más generales y simples, pero no todos han de hacerlo sobre los aspectos más detallados y complejos.
- El aprendizaje de conceptos debe fundamentarse en la identificación de los atributos críticos y no críticos del concepto, en la ejemplificación e identificación de ejemplos y en la comparación o relación con otros conceptos.

- Los recursos gráficos (subrayados, negritas, colores, etc.) han de estar al servicio de la comprensión de texto y actividades y deben estar coherentemente dispuestos entre y dentro de las unidades temáticas. Por otra parte, aquellos soportes gráficos que se utilizan como ayudas para el alumno han de planificarse de tal manera que vayan desapareciendo progresivamente.

- Las actividades deben estar categorizadas en función del tipo de operación que requieren del alumno. Han de plantearse de modo que sean comprensibles, variadas, viables y, sobre todo, significativas, para evitar la anécdota o la actividad disfuncional del alumno.
- Ha de modificarse la proporción actual entre texto y actividades a favor de estas últimas. Una oferta amplia de actividades bien categorizadas permite adaptaciones fáciles en función de las particularidades de los alumnos. Conviene asegurar, además, un adecuado equilibrio entre actividades de respuesta individual o colectiva, gráfica o verbal y sus posibles combinaciones.

Estos aspectos parecen esenciales para que un libro sea útil a profesores y alumnos. Un análisis más detallado nos llevaría a considerar cuestiones como la extensión de los textos, el léxico y la estructura sintáctica, el arrastre de conceptos o de léxico, la articulación de los textos en categorías y subcategorías, el papel de las ilustraciones, la secuenciación entre niveles, las orientaciones y sugerencias para el profesor, etc. Todo un conjunto de aspectos editoriales que es preciso tener presentes para elaborar libros de texto sobre los que ahora no es oportuno extenderse. Quizá en un futuro inmediato, más avanzada la experimentación del currículum, tendría mayor sentido una reflexión compleja sobre alguna de las cuestiones citadas y su relación con el análisis de contenidos o los criterios para secuenciar las intenciones educativas. En cualquier caso, los aspectos enumerados parecen suficientemente definitivos y pueden configurar un libro de texto que cumpla dos condiciones básicas:

- Ayudar al profesor —proporcionándole modelos— a organizar sus explicaciones, a plantear actividades significativas y a adecuar contenidos y actividades a las particularidades de los alumnos.

- Ser susceptible de utilización autónoma por parte del alumno.

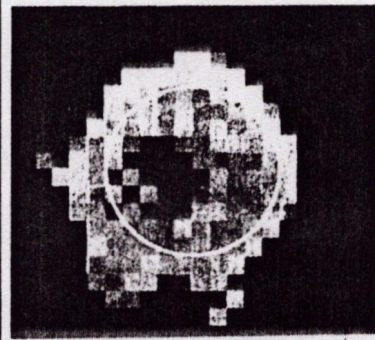
Si el libro de texto cumple estas condiciones puede contribuir a resolver uno de los problemas más agudos que hoy tienen planteados los profesores: conseguir que en la clase los alumnos trabajen a diferentes niveles y, de ese modo, adecuar mejor enseñanza y aprendizaje. Hacen falta libros que apunten en esa dirección. Entre otras razones, porque ayudarán a que los profesores puedan asumir las responsabilidades que tienen, por el hecho de serlo, y encuentren en su profesión gratificaciones que, ahora mismo, les niega la falta de adecuación entre lo que ellos enseñan y lo que muchos alumnos alcanzan a aprender. ■

CONCEPTOS BÁSICOS DE MATEMÁTICAS

J. Arnal/F. Celma

CONCEPTOS BÁSICOS DE MATEMÁTICAS

Justo Arnal Francisco Celma



Capítulos de la obra

- Concepto de número. Sistema de numeración decimal. • El número entero. Operaciones. • Sistema métrico decimal. • Potenciación. • Radicación. • Divisibilidad. Números primos. Descomposición factorial. • Máximo común divisor. Mínimo común múltiplo. • Número racional. Fracciones. Operaciones. • Fracciones y números decimales. • Ecuaciones de primer grado. • Sistema de ecuaciones de primer grado. • Razones y proporciones. • Regla de tres. • Repartos proporcionales. Regla de compañía. • Porcentaje. Interés simple. Interés compuesto. • Operaciones mercantiles. Documentos. • Progresiones. • Conceptos de estadística. • El proceso estadístico: fases. Representaciones gráficas. • Medidas de tendencia central y de variabilidad.

Formato: 21 x 14 cm

ISBN: 84-85530-45-4

P.V.P. 795 pts.

Pídalo a su librero
o contrarrembolso a:

Editorial Fontalba, s.a.

VALENCIA, 359 - 6º
BARCELONA-9 (ESPAÑA)

FELI PA GARCIA

Los Movimientos de Renovación Pedagógica

Se supone que hay una reforma educativa en marcha. Se supone que los Diseños Curriculares que emanarán de las Administraciones educativas serán amplios y flexibles. Se supone que finaliza una etapa histórica de control y centralización del currículum escolar para abrir otra en la que el profesorado y los centros escolares protagonizarán el desarrollo y adaptación de la oferta cultural a las necesidades del alumnado y de su entorno sociocultural. Se supone que los programas-listado de temas y los libros de texto-catecismo de divulgación científica dejarán paso a «proyectos curriculares». Después de actos de fe tan trabajosos —cuando se vive cotidianamente la realidad de los centros— pasamos a preguntarnos: y bien, ¿qué condiciones se requieren para «enseñar de otra manera»? ¿Qué cosas son necesarias para que la práctica profesional de los docentes cambie sustancialmente y gane autonomía, atención a la diversidad cultural y social del alumnado, y posibilidades de reducir la función discriminatoria y selectiva que por ahora tiene el paso por el sistema educativo?

AUTORES VARIOS*

Los debates realizados en los Movimientos de Renovación Pedagógica responden a tres bloques de condiciones previas:

— *Referentes a las condiciones de trabajo del profesorado y a la estructura de su puesto de trabajo*, surgen: la necesidad de reestructurar la jornada laboral de modo que ésta incluya la dedicación de tiempo a la reflexión y a la organización colectiva del trabajo, a la investigación de las condiciones del alumnado y su entorno, a la atención diversificada a los estudiantes, a la formación permanente...; y la necesidad de contar con instrumentos de trabajo apropiados a las nuevas tareas de adaptación y desarrollo diversificado del currículum.

— *Referentes a la organización y funcionamiento de los centros docentes*: posibilitar el desarrollo de proyectos educativos de centro implica espacio y tiempo para discutirlo, diseñarlo, desarrollarlo y evaluarlo; es decir, implica espacio y tiempo para el trabajo cooperativo del profesorado y la coordinación con estudiantes, padres y madres y personal no docente.

— *Referentes a los materiales didácticos con los que profesores y alumnos han de organizar su enseñanza-aprendizaje. Referentes pues, a los Proyectos Curriculares, su contenido y su desarrollo*. Un proyecto curricular es, para nosotros, algo más que un conjunto de materiales, carpetas o paquetes didácticos para los profesores y alumnos. Implica un conjunto de decisiones ideológicas y pedagógicas sobre qué enseñar y cómo, sobre las relaciones sociales de aula y de centro, sobre la actitud que debe mantener el profesor y el alumno ante el saber, ante la enseñanza y ante el mismo proyecto curricular. Tales decisiones deben ser explícitas, para que la elección de proyectos curriculares que hagan equipos de profesores y centros sea consciente y el trabajo con ellos no sea alienante, sino que fomente la propia formación y desarrollo profesional.

Un profesor y una profesora no son sólo «aplicadores» de un proyecto curricular. Poco habríamos adelantado si la actitud del profesor ante el proyecto fuera la misma que ante el libro de texto. Defendemos los proyectos curriculares que impliquen decisión reflexionada y asunción consciente del profesor así como desarrollo práctico del proyecto creativo, innova-

dor y participativo en la evaluación y redefinición permanente del mismo proyecto.

En resumen, un proyecto curricular es un instrumento para el cambio o, por el contrario, es un instrumento para el mantenimiento del orden cultural y escolar establecido. En las circunstancias actuales, no creemos que puedan existir proyectos curriculares buenos «desde el punto de vista técnico o epistemológico» si éstos no se plantean radicalmente la función de la escuela, del profesor y de las relaciones sociales en el centro. Todos, explícita o implícitamente, optan. A partir de la realidad actual de nuestras escuelas, unos proyectos intentarán provocar el cambio de éstas y otros remodelarlas sin tocar sus raíces.

Criterios innovadores

Nos referiremos a continuación a las características que pensamos han de tener los materiales curriculares que nos ayudarían a hacer innovaciones en nuestras escuelas para pasar posteriormente a poner algunos ejemplos de materiales que, elaborados por los MRP, están circulando ya por las escuelas del Estado español.

El proyecto habría de contener materiales para el profesor, para los estudiantes y para los padres y madres según el nivel educativo al que se dirija. El formato debería permitir su manipulación por separado, así como la posibilidad de hacer anotaciones, observaciones, etc., que sean utilizadas en la evaluación. Esto significa que el proyecto contemple la necesidad de que profesores y alumnos se coordinen y sean cooperativamente protagonistas del proyecto.

Materiales para el profesorado

— *Materiales flexibles y adaptables a las circunstancias concretas de cada centro*, que provoquen la necesidad de plantearse el Proyecto de Centro como proyecto educativo que han de desarrollar todas las áreas del currículum. Así las áreas o asignaturas dejarían de ser parcelas aisladas de saber académico desligado de los problemas relevantes de la realidad, para convertirse en canales de información científica que convergen en la resolución de tales problemas.

Hablamos de otra concepción del saber, de la cultura y de su uso para la vida.

Por otra parte, el potencial innovador de los materiales también dependerá de si las propuestas que realiza provocan la coordinación del profesorado; si sugiere el trabajo cooperativo entre profesorado y alumnado, si exige la participación del alumnado el desarrollo y evaluación del plan, si fomenta los cambios de estructuras horarias y espaciales de los centros... Si fomenta, en fin, la necesidad de cambio o si acepta acriticamente las estructuras institucionales actuales.

Los materiales deberían explicitar qué concepto de cultura, qué teorías del aprendizaje y criterios epistemológicos y metodológicos sustentan el Proyecto. Sólo así, el profesorado que trabaje con ellos acortará la distancia entre el currículum pensado y el currículum en acción. Sólo así, el profesorado será consciente y dirigente autónomo de su práctica de aula. Los materiales contribuyen a una práctica profesional alienada si no se permite al docente desarrollar una racionalidad crítica superior a la adaptación técnica de los planes ideados por otros.

— Materiales cuyo uso obligue a contemplar la desigualdad de género, de lengua, de clase y de cultura del alumnado y la discriminación positiva que requiera la superación de tales desigualdades en las relaciones sociales del aula y del centro.

— Los materiales deberían ser adquiridos por el centro, departamento, ciclo o nivel que decida desarrollarlo y que, por tanto, adaptará el horario y funcionamiento organizativo en la medida de sus posibilidades, para desarrollar, la evaluación, formación del profesorado, coordinación, etc., que el proyecto requiera.

— Debe quedar claro el papel del profesorado en las estrategias didácticas que plantee, así como el de alumnos y alumnas y el tipo de relaciones de comunicación que serían deseables. Desde nuestro punto de vista debería fomentar un tipo de estructura de tareas de aula en la que el profesorado provoca el planteamiento de problemas, ofrece fuentes de información, dinamiza y ayuda a explicitarlos y a buscar soluciones consensuadas; el profesor no es la fuente del saber sino el facilitador de las relaciones del alumnado, el problema planteado y los recursos científicos para abordarlo.

— La organización de la información y los problemas sobre los que los materiales quieren articular el aprendizaje, debe fomentar la relación del saber científico con el entorno cotidiano que proporciona al alumno vivencias relevantes y que influye en sus respuestas inteligentes ante la realidad.

— Las actividades sugeridas al profesor a modo de ejemplificación, deben ser diversas y formuladas con la apertura suficiente para que tanto el profesor como los estudiantes puedan escoger las que parezcan más convenientes de acuerdo con el nivel de dificultad que puedan afrontar. Por otra parte, para facilitar al profesor el desarrollo coherente y a la vez creativo del proyecto, éste debería señalar también diferentes nexos entre actividades a modo de diferentes itinerarios que pueden seguirse sobre un mismo mapa conceptual, para adaptarse a

procesos divergentes-convergentes de construcción de conocimiento.

Materiales para estudiantes

Las actividades sugeridas deben ser susceptibles de adaptación a la diversidad de ritmos de aprendizaje y de intereses, de modo que todos los estudiantes desarrollen conocimientos básicos según sus capacidades sin que ninguno se vea marginado por sus intereses o conocimientos previos.

— Si presentan la información con diferentes medios audiovisuales, facilitarán su comprensión por diferentes tipos de alumnos con capacidades diferentes hacia la escritura, lectura, comprensión audiovisual, etc.

— Si las actividades sugeridas no están impresas en los materiales del alumno, permitirán que el profesorado pueda rediseñarlas en base a las observaciones de su aula, equipo de profesores de curso o nivel, del plan de su centro o de la evaluación.

— El formato de cuadernillos con los cuales trabajan los alumnos (de fácil reproducción en el centro), diferenciado del material informativo que puede ser compartido por grupos y el que debe formar parte de la biblioteca del centro, favorece que la inversión en calidad-color, etcétera, sea mayor, puesto que puede ser reutilizado. Es importante que los alumnos aprendan a compartir los materiales de uso cultural de la comunidad, así como el uso de servicios colectivos como la biblioteca, videoteca, etc.

— Tanto la organización de los materiales como el tipo de actividades deben fomentar el trabajo cooperativo del alumnado y la conciencia de que el saber se construye socialmente y no es obra de genios aislados.

Materiales para madres y padres

Este es un tema de gran interés, por lo que implica de participación real en el proceso educativo, pero que suscita a la vez difíciles problemas y diferentes tratamientos en cada etapa educativa. Es necesario aún la evaluación de muchas experiencias y el desarrollo del debate para ver alternativas claras.

La evaluación

Una parte indispensable del Proyecto que no quiere perder valor innovador es la evaluación. Los materiales deben ser renovados, adaptados o sustituidos por otros a medida que su puesta en práctica y evaluación produce nuevas informaciones, provenientes tanto del profesorado como del alumnado y del centro. Los resultados de estas evaluaciones aportarían, por tanto, sugerencias sobre los materiales empleados y su organización que permitiría renovarlos y ampliarlos constantemente; pero si cumplen las características descritas arriba, su evaluación desprendería a la vez sugerencias respecto a la organización del proyecto curricular, el funcionamiento del centro y la formación del profesorado producida en la práctica con tal proyecto.

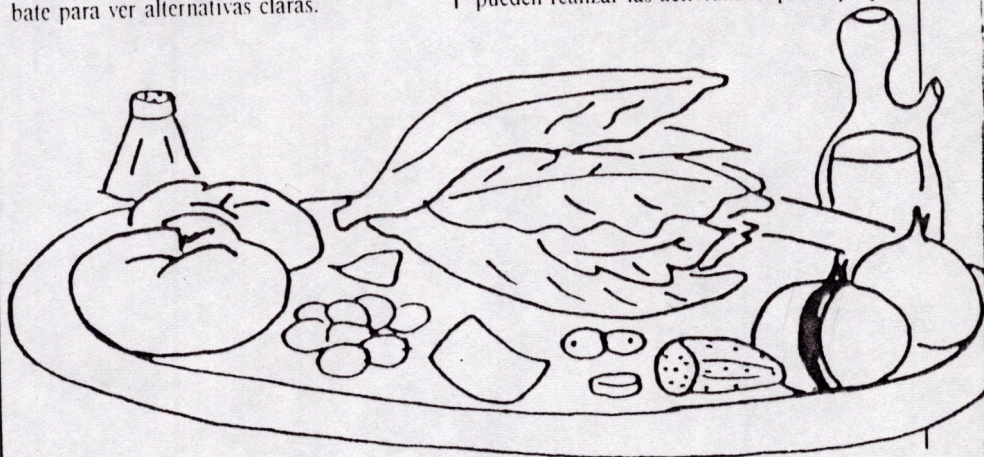
Algunos ejemplos

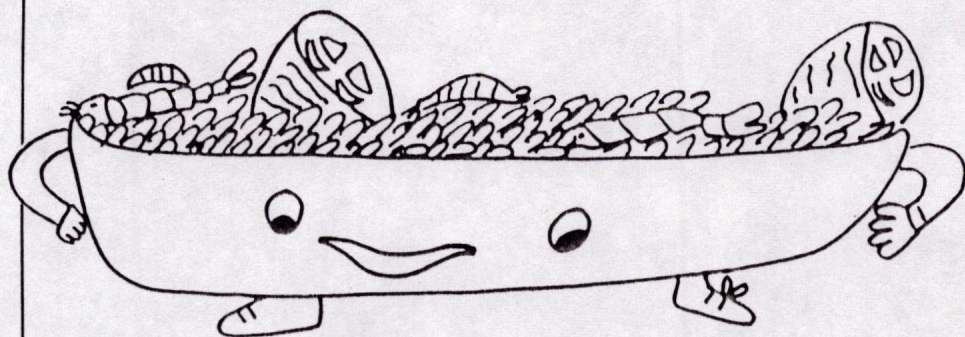
El bagaje de materiales de los MRP del Estado es amplio e importante y en la actualidad estamos en el proceso de inventariarlo. A título de ejemplo práctico de las argumentaciones expuestas, describimos ahora sucintamente algunos de estos materiales.

Investigar la cocina: una propuesta crítica

Pocos materiales se plantean de forma explícita el problema de la función social de la escuela, el papel discriminatorio y selectivo del sistema escolar. En la carpeta curricular sobre *la cocina* (elaborada por el «Seminari de Projectes Curriculars del MRP Escola d'Estiu del PV-comarques centrals», estas cuestiones son prioritarias para sus autores.

• *Su contenido.* El módulo consta de dos carpetas. Una dirigida a los profesores y las profesoras en la que se expone la justificación didáctica del proyecto, el esquema de contenidos, una serie de actividades que pueden realizar los alumnos y unas sugerencias para la evaluación. La otra carpeta va destinada a los alumnos y contiene una serie de fichas (historietas, textos, recortables...) motivadoras, con las cuales se pueden realizar las actividades que se propo-





nen en la carpeta del profesor u otras diferentes que el docente o los alumnos propongan. Los materiales se han experimentado recientemente en ocho aulas de ciclo medio y en estos momentos se está realizando la evaluación de esta experimentación, de acuerdo con una metodología cualitativa de investigación y con la colaboración activa de los profesores que han aplicado el módulo en sus clases.

- **Características más importantes.** Este proyecto se inscribe en la corriente que defiende la investigación en la escuela como estrategia para el aprendizaje de los alumnos y, a la vez, para el desarrollo profesional de los docentes. Se parte aquí «desde una perspectiva de la construcción social del conocimiento. A partir del trabajo conjunto de alumnos y maestros, podrán llegar a un aprendizaje significativo». Por otra parte, se pretende romper «el hiato entre el modelo de saber superior y el saber popular». Hay, pues, aquí otra concepción del conocimiento, de su origen, distribución y función en la sociedad.

- **Otros rasgos de los materiales.** Los autores propugnan un enfoque emancipador de la enseñanza: se ofrecen unos textos, actividades y orientaciones que promueven la reflexión crítica de los alumnos sobre la distribución del espacio en la casa, sobre los roles y las relaciones en la familia, sobre la alimentación, etc. Estas finalidades, como la fundamentación pedagógica del proyecto, están explicitadas en la carpeta del profesor y se ofrecen al juicio profesional de los enseñantes para que éstos puedan decidir sobre la utilización de los materiales y su posible aplicación en sus clases, ya que se parte del principio de que es cada docente quien debe diseñar y desarrollar el currículum en su aula.

- **Materiales en esta misma línea** hacia una escuela liberadora y crítica son, por ejemplo, la carpeta «Conquista y colonización» (reseñada en otro artículo de este mismo número).

Tutoría y evaluación: otro modelo de centro

Frente a la necesaria conexión entre materiales curriculares y Proyecto Educativo de Centro, como hemos anotado antes, generalmente los materiales curriculares que se elaboran no suelen contemplar las relaciones y organización del centro escolar. La carpeta «Tutoría i avaluació» (realizada por el Seminario «Canviar el

Centre», del MRP Escola d'Estiu del PV-comarques centrals) propone una consideración integrada de los temas tutoría, evaluación y organización del centro. Estos materiales han sido experimentados en un centro de FPI.

- **Su contenido.** En la carpeta se incluyen: una fundamentación pedagógica, unos planes de trabajo para fomentar la atención a todos los alumnos y paliar el fracaso escolar (con descripción de su alternativa de evaluación cualitativa de los alumnos, el proyecto de equipos educativos (iniciativas de mejora de la organización pedagógica del centro), materiales para realizar la asamblea de clase y una guía para la autoevaluación del programa.

- **Características más importantes.** En estos materiales destaca la consideración que se hace de la tutoría como una función no de control y disciplina de los alumnos —prepararlos para integrarse en una sociedad jerarquizada—, sino como favorecedora del desarrollo en libertad de la personalidad de los jóvenes, de la promoción de la cooperación y el sentimiento de grupo, y como propiciadora de la participación activa de los alumnos en todas las instancias del centro, iniciación a su participación activa en todos los ámbitos de la sociedad.

- **Otros rasgos de los materiales.** Entre las propuestas innovadoras que contiene el proyecto subrayaremos también las actividades que se ofrecen para acoger a los alumnos al comenzar el curso, las iniciativas sobre coordinación del profesorado o sobre las sesiones de evaluación, las propuestas de formación del profesorado —dentro del marco del proyecto—, la coordinación entre departamentos, las adaptaciones de las programaciones en función de la situación, intereses y necesidades de los alumnos o las sugerencias para la participación de



CIRCUITOS DE AVENTURA

TRANSAHARA/AFRICA NEGRA	
27 días	218.000,- pts
TURQUIA DEL ESTE	
15 días	165.900,- pts
NILO/MAR ROJO/SINAI	
18 días	116.400,- pts
PARQUES Y RESERVAS DE KENYA	
16 días	240.700,- pts
ZAIRE: EN LA REGION DE KIVU	
17 días	280.000,- pts
MEXICO/GUATEMALA/CARIBE	
27 días	279.000,- pts

CIRCUITOS ORGANIZADOS

EGIPTO EN CRUCERO	
17 días	136.400,- pts
SINFONIA DE CHECOSLOVAQUIA	
8 días	97.900,- pts
ESTAMBUL Y ANATOLIA OCCIDENTAL	
13 días	136.900,- pts
SENEGAL AL COMPLETO	
11 días	158.300,- pts
JAVA Y BALI	
14 días	261.900,- pts
DE BUENOS AIRES A TIERRA DE FUEGO	
15 días	401.200,- pts

VUELOS IDA Y VUELTA DESDE MADRID

BALI	144.300 - pts
BANGKOK	111.000,- pts
RIO	99.900,- pts
NEW YORK	64.900,- pts
BUENOS AIRES	110.400,- pts
CARACAS	121.000,- pts

**SOLICITE NUESTRO
CATALOGO GENERAL**

BARCELONA

C/ Balmes, 8 - Tels (93) 318 64 62 / 318 68 98

MADRID

Pza España - Torre de Madrid 8-9 - Tel (91) 247 42 00

VALENCIA

C/ del Mar 47 - Tel (96) 351 58 05 / 351 63 19

FIGUERES

Pl de la Estació, 9 - Tel (972) 67 02 39 / 51 17 50

padres y madres. Un buen conjunto de recursos para al renovación pedagógica en Secundaria.

• *Materiales en esta misma línea* de considerar la tutoría de una manera más innovadora son «Reflexiones sobre la acción tutorial», elaborados por la Escuela de Verano de Extremadura, o los materiales de Educación Sexual del Grupo Harimaguada (reseñados en otro artículo de este mismo número).

Trabajando con gitanos: materiales para la diversidad

Enseñanza para la diversidad y en la diversidad es una demanda cada vez más general en nuestro sistema educativo. De esta demanda no se hacen eco los materiales curriculares que habitualmente se utilizan en los centros. Materiales como «Centros de interés específicos con niños y niñas gitanos» (elaborados por el Grupo de Enseñantes con gitanos de Adarra) representan un importante paso hacia delante en la atención de la escuela a la diversidad cultural y social de sus alumnos y alumnas.

• *Su contenido.* La carpeta está compuesta por: una propuesta metodológica para la inclusión de estos materiales en el currículum ordinario del centro, una justificación de su pertinencia dentro de los programas oficiales del MEC y del Gobierno Vasco, y una serie de módulos para trabajar en el aula a partir de centros de interés. En cada uno de estos módulos se ofrece una información básica sobre el tema (la familia gitana, su vivienda, su historia, la

vida nómada, las ferias, los trabajos temporeros, etc.) y una propuesta didáctica (vocabulario a trabajar, actividades que se sugieren y materiales utilizables).

• *Características más importantes.* La característica más destacada de estos materiales es la adaptación que suponen de la oferta de la escuela a las necesidades del alumnado y de su entorno. En el marco intercultural que va a caracterizar cada vez más a nuestras sociedades, los materiales que comentamos representan una importante contribución desde la enseñanza hacia la mejor comprensión de una de las minorías tradicionalmente más marginadas por el sistema educativo. Otras propuestas como éstas deberían integrar el currículum escolar, para promover entre todos los alumnos el conocimiento, la valoración y la estima de otras culturas diferentes a la dominante. Se trabaja así por la superación de las desigualdades —de género, de clase o de cultura— que hoy caracterizan a nuestra sociedad.

• *Otros rasgos de los materiales.* Entre las cualidades de estos materiales podemos señalar también la diversidad de actividades de todas las áreas que se sugieren en esta carpeta, la actualización de sus contenidos (licencia fiscal de empresas, modelos de contratos de trabajo, etcétera), el carácter activo de la mayoría de las actividades y su relevancia social, así como el interés que tienen para los alumnos.

• *Otros materiales en esta misma línea* de atención a la diversidad son «Análisis del Diseño Curricular Base. Propuestas desde una perspectiva intercultural», elaborada por la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

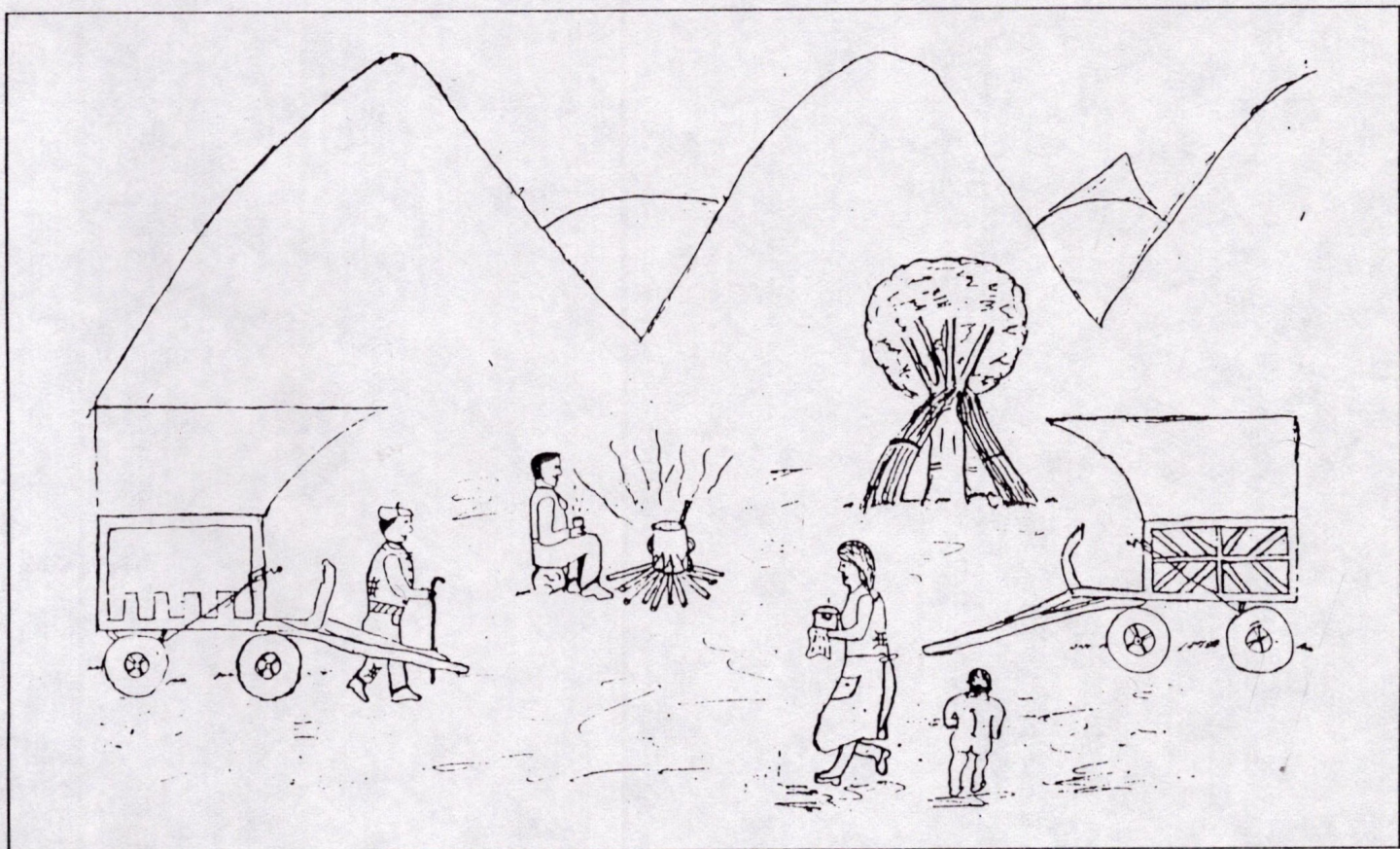
Estimar nuestra propia tierra: descubrimos Madrid

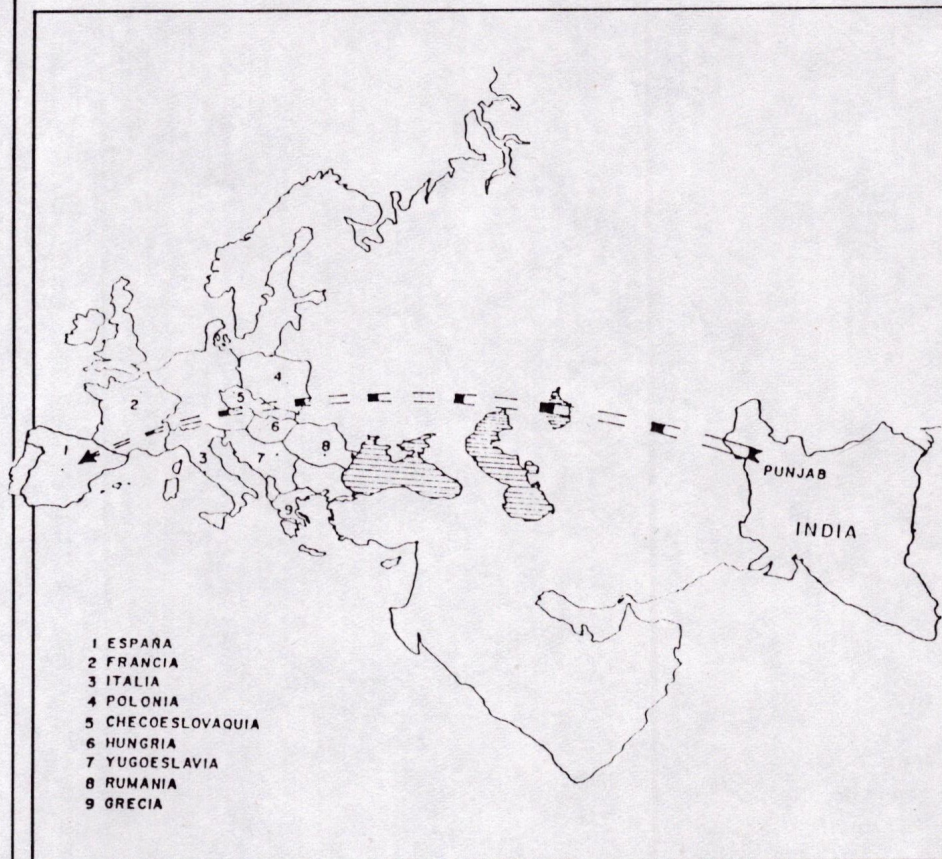
En los últimos años han tomado un gran auge los libros de experiencias sobre nuestro pueblo, nuestra comarca o nuestra comunidad. *Descubrimos Madrid* es una buena muestra de cómo el estudio del medio puede servir no sólo para que los alumnos y alumnas conozcan mejor dónde viven sino incluso para que aprendan a cuidar y estimar su ciudad.

• *Su contenido.* Este libro está integrado por un conjunto de unidades didácticas sobre la ciudad de Madrid y su provincia: «Estudio del barrio en el ciclo medio», «¿Quién hace la ciudad?», «¿Abastecimiento de agua a Madrid?», «El poder municipal», etc. Las unidades están pensadas para diferentes niveles educativos y cada una incluye: una introducción que presenta el contenido, los objetivos que se trabajan, un apartado sobre la motivación, y una serie de sugerencias prácticas para la realización de actividades sobre el tema.

• *Características más importantes.* Este material es especialmente destacable por el papel que otorga a los profesores como responsables del diseño y desarrollo del currículum. Frente al papel que los materiales curriculares habituales conceden a los enseñantes, con estos materiales cada docente puede planificar su enseñanza de una manera más fructífera; el libro sólo ofrece unos recursos para facilitar la labor del profesor, no resta a los docentes sus competencias profesionales.

• *Otros rasgos de los materiales.* Destacan también estos materiales por su concepción ac-





tiva del aprendizaje. Los alumnos y las alumnas han de conseguir información, utilizarla, aplicar los conocimientos obtenidos a nuevas situaciones, elaborar pautas de actuación personal y colectiva... Por otra parte, de esta manera se rompe con el espacio físico del aula como único lugar donde se aprende, ya que se ha de salir a la calle, al barrio, a la fábrica... Añadiremos, por último, el valor de esta propuesta por la implicación que consigue de los alumnos en el estudio del medio, y porque favorece ese acercamiento tan demandado de escuela y medio.

• *Otros materiales en esta misma línea* de trabajar el medio en las aulas son, por ejemplo, «Nosaltres i l'entorn» o «Santa Coloma com a ecosistema», editados por el Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet, o «Descobrim el País Valencià», del grupo de maestros de 5º del colegio público de Xeraco (Valencia). ■

• Àngels Martínez Bonafé, Conxa Delgado Amo y Joan E. Cantarero Server pertenecen a la Comisión de Trabajo de la Mesa Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica.

Para saber más

- Asociación de Enseñantes con Gitanos: *Análisis del Diseño Curricular Base. Propuestas desde una perspectiva intercultural*, Valencia, 1990.
- Grup Centres d'Interès al Cicle Mitjà: *Nosaltres i l'entorn*, Santa Coloma de Gramenet (Barcelona): Casal del Mestre.
- Grup de Treball «Santa Coloma com a ecosistema»: *Santa Coloma com a ecosistema*, Santa Coloma de Gramenet (Barcelona): Casal del Mestre.
- Grupo de Enseñantes con Gitanos: *Centros de interés específicos con niños y niñas gitanos*, Bilbao: Adarra, 1990.
- Marijuan, J.: *Reflexiones sobre la acción tutorial*, Cáceres: Escuela de Verano de Extremadura, 1986.
- Mestres de 5è de Xeraco (Col·lectiu de Mestres de la Safor): *Descobrim el País Valencià*, 1989. Libro de un alumno. Tel. (96) 289 03 98.
- Revilla, E. y otros: *Madrid para la Escuela*. Madrid: Alameda (o en Acción Educativa), 1990.
- Seminari «Participació i tractament de la diversitat a l'ensenyament secundari»: *Tutoria-avaluació: recull de material i propostes*, Godella (Valencia): Centre de Professors Parc del Moli-MRP Escola d'Estiu (comarques centrals), 1990. Tel. (96) 341 55 17.
- Seminari «Projectes Curriculars» (1990): *Estudiem coses al voltant de la cuina*, Valencia: MRP Escola d'Estiu (comarques centrals), 1990. Tel. (96) 341 55 17.

LAS PLANTAS DE INTERIOR



En este libro podemos encontrar todo lo necesario para empezar a cultivar las plantas de interior. En él se nos ofrecen los nombres de dichas plantas, cuidados generales, plagas y enfermedades, suelo y cultivo en macetas, etc. También incluye una amplia lista de plantas con su respectiva descripción, hábitos, necesidades, peligros, usos y multiplicación.

Formato: 13,5 x 20 cm

Páginas: 128 en cartón

Fotografías e ilustraciones a todo color

P.V.P.: 950 Ptas. (Incluido IVA)

Pídale a su librero o contrarrembolso a

Editorial Fontalba, s.a.

Valencia, 359 - 6.º 1.ª
08009 Barcelona (España)

¿Cómo evaluar los materiales?

Llamamos materiales didácticos a las diferentes herramientas o utensilios que utilizan los profesores y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Unos tienen un carácter globalizador, articulante y orientativo de todo el proceso (materiales curriculares, libros de texto, por ejemplo) y otros son elementos vicarios, de carácter auxiliar (ordenadores, material de laboratorio, retroproyectores, diapositivas, etc.). Los materiales no son un fin en sí mismos, por lo que ya desde aquí estamos refiriéndonos a un criterio de valoración que no se encuentra exclusivamente en su calidad sino en el modelo de enseñanza que se persigue, en la finalidad a la que se los destina, en el modo de utilizarlos y en las repercusiones que su uso conlleva. En definitiva, solamente su uso, puesto al servicio de un proceso de enseñanza/aprendizaje y analizado desde una concepción determinada de éste, permitirá entender si resultan útiles, estériles o, incluso, perjudiciales.

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA *

Los llamados medios audiovisuales y las hoy denominadas nuevas tecnologías no tienen *en sí* una inexorable capacidad didáctica. Su uso indiscriminado, su utilización inespecífica, su condición vicaria en un depauperado proceso de enseñanza/aprendizaje, les convertiría en elementos inútiles cuando no perjudiciales.

La evaluación de materiales didácticos ha de tener en cuenta, a nuestro juicio, tres vertientes fundamentales, de las que hablaremos a continuación. Vertientes que han de ser tenidas en cuenta de forma holística, ya que la exclusividad en una sola de ellas, impide llegar a un juicio comprensivo.

La política de elaboración y difusión

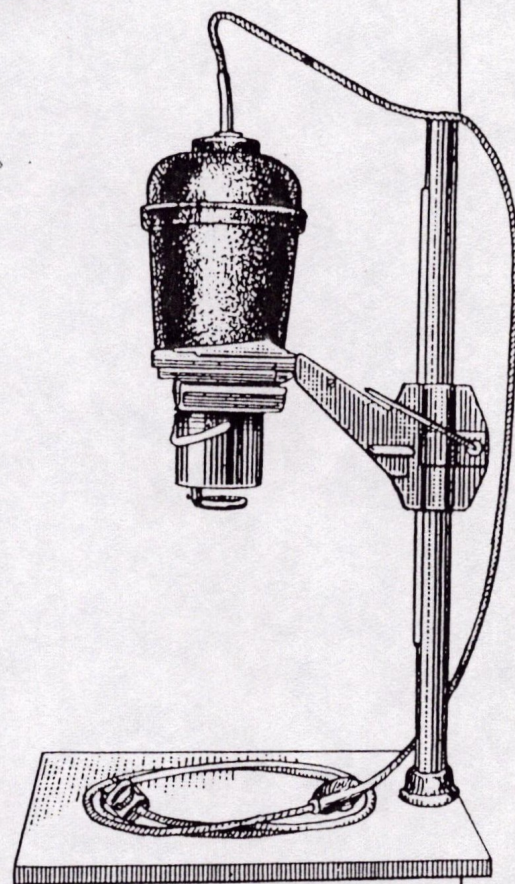
Es preciso saber quién elabora los materiales, por qué y para qué. La política de elaboración y difusión de materiales tiene una importancia decisiva en la configuración y desarrollo del currículum. La prescripción legal y técnica que conlleva la difusión de materiales que han de ser utilizados por todos los profesores, cons-

tituye una seria amenaza para la concepción del profesor como un investigador que planifica, diseña, desarrolla y analiza su práctica. La política de materiales que impone prescriptiva y minuciosamente a los profesores lo que tienen que enseñar, cómo lo tienen que hacer y qué objetivos deben conseguir, les deja sin capacidad de maniobra, de reflexión y de adaptación.

El profesor se convierte así en el ejecutor de lo que los materiales curriculares dictaminan. Materiales que serán *peores* en la medida que sean *mejores*. Esta paradoja es claramente comprensible si se tiene en cuenta que el profesor es sustituido por los materiales que le dicen qué, cómo, cuándo y hasta por qué tiene que hacer las cosas.

Esta política, nacida de la desconfianza en el profesorado (si no se les dice clara y minuciosamente lo que tienen que hacer, muchos de ellos ni sabrán, ni podrán ni querrán hacerlo) engendra seguridad en los padres, en los alumnos y, a veces, en los mismos profesores. Todos ellos pueden pensar que si se utilizan unos buenos materiales curriculares, se están haciendo bien las cosas: los contenidos están bien seleccionados, su articulación es correcta, las actividades son las adecuadas y las formas de evaluar propuestas tienen su justificación y su sentido.

Esta política permite homogeneizar el currí-



culum, de modo que se conseguirá que todos los profesores consigan alcanzar los niveles mínimos por el camino que los expertos han considerado el mejor.

En este sentido, la evaluación se plantearía algunas cuestiones determinantes.

— Nivel de concreción de los materiales (que conlleva un grado de autonomía de criterio para el profesor).

— Nivel de obligatoriedad de las orientaciones o prescripciones de los materiales (que conlleva una autonomía funcional).

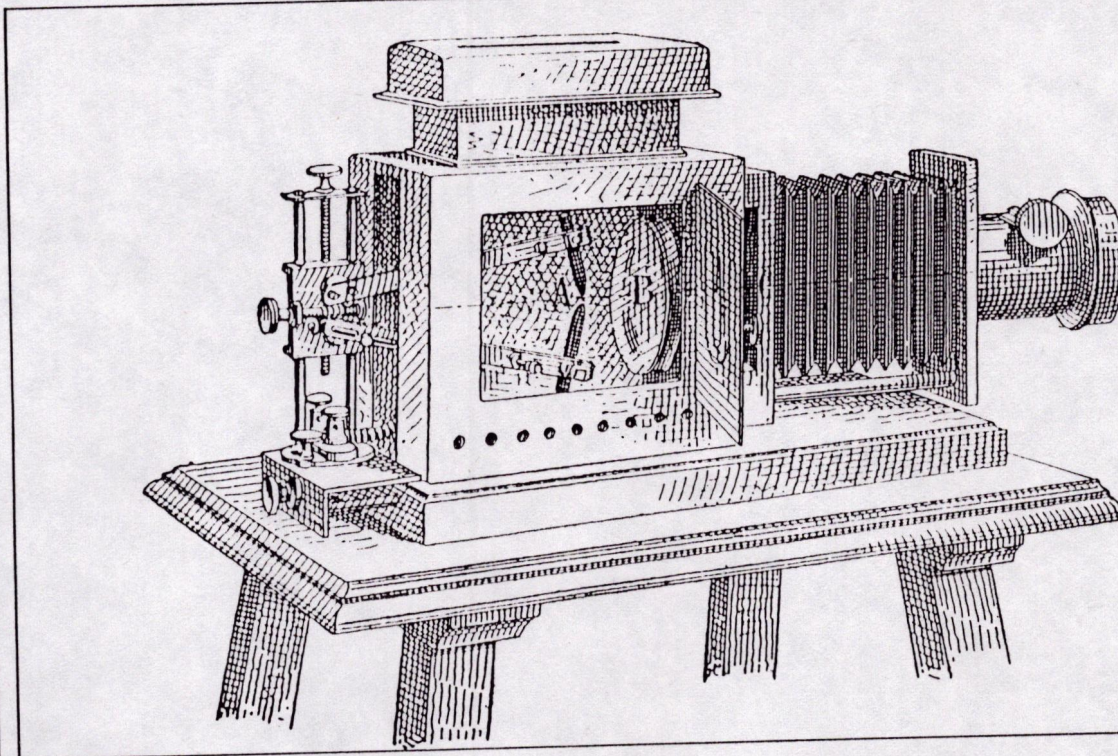
Disponer de materiales que explicitan claramente los objetivos, los contenidos, las actividades, los ejercicios de control con sus correspondientes correcciones (complementados con otros materiales de actividades para el verano, con su libro del profesor para que éste se ahorre el tiempo de la búsqueda y tenga la seguridad de la respuesta correcta), es un modo de cercenar la autonomía curricular.

El libro de texto, entendido como prescripción técnica que cada profesor ha de poner en marcha, subraya el individualismo de la práctica docente y discente: cada profesor en su aula, con sus alumnos y con sus materiales. Así, el profesor no se ve constreñido a la discusión del diseño del currículum, a la coordinación de su práctica ni al análisis de sus resultados. A su vez, el alumno, con la seguridad que le ofrece el libro de texto, podrá poner todo el empeño en aprender lo que en él se dice y en rendir cuentas sobre ello.

La naturaleza de los materiales

Atendida la cuestión sobre la finalidad política (quizá sea más preciso hablar de la *politi-*

LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA



ca de la finalidad) de los materiales, nos podemos preguntar por su calidad desde diversos puntos de vista.

Pueden servirnos de guía los doce principios que Rath (1971) ofrece para la valoración de las actividades en el desarrollo curricular. La *potencialidad didáctica* de los materiales estaría centrada en las siguientes características:

- Que permitan al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su elección.
- Que permitan desempeñar un papel activo al alumno: investigar, exponer, observar, entretener, participar en simulaciones, etc.
- Que permitan al alumno o le estimulen a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales.
- Que implique al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales.
- Que puedan ser utilizados por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos, propiciando tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir.
- Que estimulen a los estudiantes a examinar ideas o la aplicación de procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos o materias.
- Que exijan que los estudiantes examinen temas o aspectos en los que no se detiene un ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz, etc.
- Que obliguen a aceptar cierto riesgo, fracaso y crítica, que pueda suponer salirse de caminos trillados y aprobados socialmente.
- Que exija que los estudiantes escriban de

nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.

- Que comprometan a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho y sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis.
- Que den la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados.
- Que permitan la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.

Los materiales curriculares tienen una vertiente explícita a la que se asoma el lector y el usuario por medio de la lectura y el uso, pero tiene un componente implícito que es necesario desvelar. Tanto el contenido como la estructura están basados en concepciones que no aparecen expresamente enunciados. Concepciones sobre la sociedad, la escuela, el profesor, el aprendizaje, el alumno...

Es importante el hecho de que los materiales remitan al uso de otros materiales. En la medida que los materiales atrofien la capacidad de búsqueda del profesor y de los alumnos por su carácter exhaustivo, resultarían perjudiciales. Es más, sería deseable que invitasen de forma efectiva a construir materiales propios.

Los instrumentos de evaluación de materiales que circulan por el mercado pedagógico (escalas estandarizadas de respuesta cuantificable y de confección descontextualizada) tienen limitaciones peligrosas en su configuración y, por supuesto, en su aplicación:

- Prescinden de aspectos relacionados con la política curricular.
- Están descarnados de teoría sobre los elementos esenciales del proceso educativo.

- No tienen en cuenta el análisis de los materiales en el contexto del usuario.

- Encorsetan la realidad en casilleros meramente matizados en cuanto a valores didácticos.
- Muestran un aparente rigor mediante cuantificaciones o gradaciones rígidas.
- No tienen en cuenta los efectos secundarios, colaterales o subrepticios que el uso de los materiales conlleva.
- Se analizan desde un punto de vista exclusivamente temático y formal.
- Centran la atención en cuestiones formales (aunque no despreciables) como durabilidad, atractivo del diseño, funcionalidad, etcétera.

Salvar estos peligros exige, entre otras cosas, que sean los usuarios quienes planteen la valoración de los materiales, atendiendo a la calidad educativa que han permitido desarrollar.

El uso de los materiales

Lo que realmente importa es la elección del uso que se hace de los materiales. Lo que teóricamente puede ser considerado positivo, no resulta así en la realidad. El uso de los materiales tiene un aspecto preliminar que es la pregunta por los motivos que han determinado la adquisición o la elección. ¿Quién ha decidido utilizar esos materiales? Una decisión colegiada permite traer opiniones y poner en discusión los motivos sobre la potencia pedagógica de los materiales.

La evaluación del uso de los materiales

mite ver su potencialidad educativa, sobre todo cuando se realiza una evaluación contrastada en diversos contextos. Puede ser que los materiales no sean auxiliares eficaces en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sea porque el profesor haga una utilización mecánica de ellos, sea porque no los adapte a las capacidades de los alumnos, sea porque los textos resulten ininteligibles para los alumnos. Más aún, puede ser que un uso excesivamente servil del texto impida una dinámica viva y reflexiva por parte del profesor como animador del proceso de aprendizaje. La práctica nos permitiría descubrir, en ese caso, que la guía del aprendizaje ha asfixiado al profesor como investigador de su experiencia.

Ciertamente que en este análisis se está tomando en consideración algún elemento que no está exclusivamente en los materiales sino en la capacidad de uso de éstos que muestra el profesor. Unos materiales dan excelentes resultados en un aula, pero muy malos en otra. Y esa diferencia puede ser debida a la mala utilización que de los materiales hace el profesor.

Nos tendríamos que preguntar si esos materiales han dinamizado el proceso de aprendizaje en el aula, si han ayudado a pensar al profesor (en lugar de haber suplido su pensamiento), si han dado lugar a la creación de otros materiales...

Quién evalúa

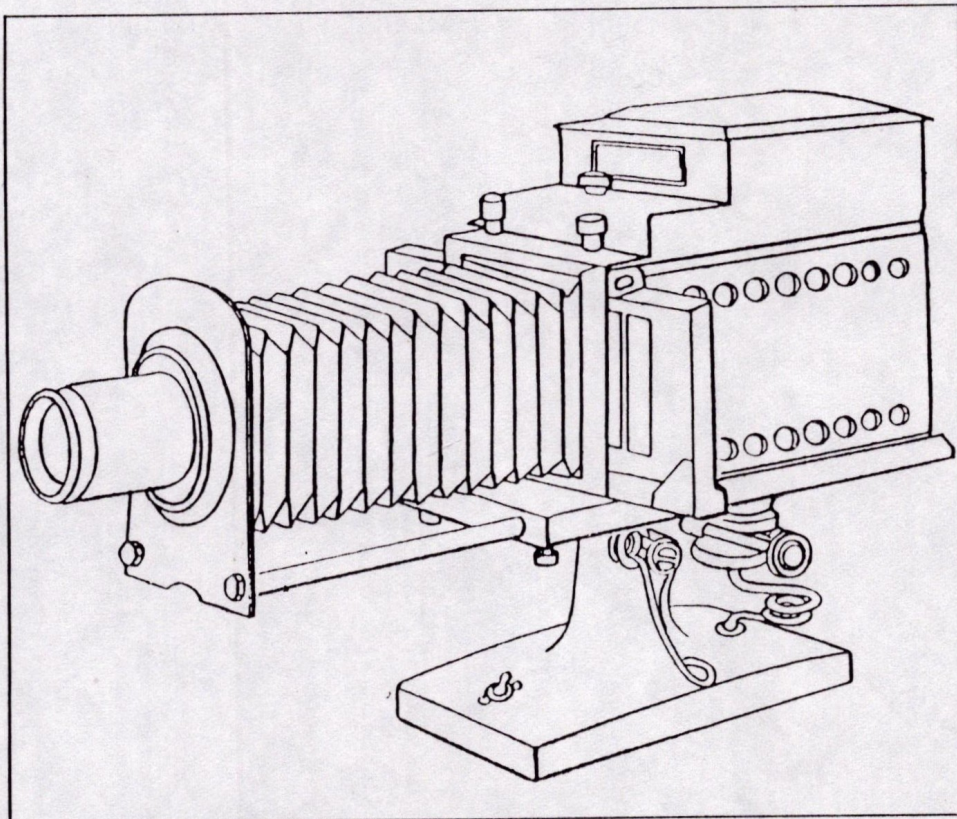
La reflexión sobre los materiales y su uso es un excelente modo de someter la práctica al análisis sistemático. Pienso ahora en una evaluación de los materiales desde la misma actividad del profesor, que puede ser ayudada por personas ajenas al proceso de enseñanza/aprendizaje. La evaluación externa e independiente tiene valor porque aporta al debate crítico una rica gama de evidencias.

Esta evaluación, en la que han de intervenir de manera inexcusable los alumnos para que sea democrática y valiosa, requiere un tiempo para que se realice con rigor y una actitud abierta y positiva para que tenga eficacia en la transformación de la práctica.

Pueden existir otros modos de evaluación externa, pero ahora nos referimos a un proceso de evaluación centrado en la práctica escolar y destinado a su comprensión y a su mejora.

Por eso, planteamos aquí el tema de la producción de materiales curriculares a raíz de la actividad escolar. Materiales que pueden ser sometidos a la discusión de otros profesionales y que pueden multiplicar las ejemplificaciones surgidas de la experiencia. En ese sentido, los materiales producidos tienen unas características inversas a las de los materiales impuestos. Su misma elaboración requiere un esfuerzo de reflexión sistemática, su discusión compartida, un enriquecimiento para los mismos profesores que los elaboran.

Ahora bien, este planteamiento requiere un tiempo y una motivación que no obliguen al profesor a dar por buenos los elementos que le facilitan la reflexión ya que todo le viene dado y organizado sin necesidad de tiempo y de es-



fuerzo. Es más, le viene dado desde una particular y segura concepción: no en vano lo han elaborado especialistas y no casualmente ha sido aprobado por la autoridad educativa. La ortodoxia técnica, legal y social está asegurada. Poco importa que esos textos no recojan la actualidad más inmediata, que no estén adaptados a la peculiaridad del contexto, que estén reflejando un único saber establecido y que estén alimentando una industria editorial que vive y prospera pingüemente a costa de la educación y de la escuela.

Cómo realizar la evaluación

Aquí planteamos la necesidad de hacer una evaluación asentada en una pluralidad de recogida de evidencias y firmemente arraigada en cuestiones de valor. En definitiva, sobre aquello que nos ha permitido decir que los mejores materiales pueden convertirse en los peores y que no hay materiales en sí mismos didácticos. Todo depende de la concepción que los sustente, de la intención con que se utilicen y de las condiciones de dicho uso.

— *Observar* cómo esos materiales orientan la práctica, cómo ayudan al profesor a ponerla en cuestión, cómo potencian una serie de actividades y de estrategias de pensamiento y de acción, cómo favorecen la discusión..., será un camino que permita recoger datos significativos y relevantes para la cuestión.

— *Preguntar* a los protagonistas (profesores y alumnos sobre todo, y también padres) qué valor atribuyen a los materiales, qué facilidades o dificultades encuentran en su uso, qué aspectos potencian y cuáles atrofian..., será

otro sendero que nos lleve a buen fin.

— *Contrastar* la utilización de unos materiales con la de otros, sean éstos de carácter descendente o ascendente (llamo ascendentes a los que han sido elaborados por los profesores y por los alumnos, frente a los que tienen el marchamo de la aprobación legal) ayudará a conocer las particularidades de ambos, si se somete a discusión y a un análisis compartido sus virtualidades didácticas.

La propuesta que aquí hacemos entiende, pues, la evaluación de materiales como un análisis cualitativo de éstos en sus dimensiones políticas, económicas y didácticas, efectuado desde una perspectiva conceptual o teórica (Mahung, 1980), situado en un contexto organizativo, atento a los efectos colaterales y subrepticios de su uso, que cuenta de forma inexorable con la opinión de los protagonistas de la acción educativa y que tiene por finalidad fundamental la mejora de la práctica. ■

* Miguel Ángel Santos Guerra pertenece a la Universidad de Málaga.

Para saber más

Mahung, S. (1980): «Evaluating Curriculum Materials Using Conceptual Analysis», *Seeing Curriculum in a New Light*, University Press of America: Lanham.

Raths, J.D. (1971): «Teaching without specific objectives», *Educational Leadership*, abril.



¿Cuáles son los *criterios* que deben inspirar el establecimiento de objetivos y contenidos para dar respuesta a las necesidades especiales de los alumnos?

¿Qué aprendizajes son los verdaderamente importantes para que estos alumnos se desenvuelvan mejor en su vida?

Los criterios sobre los que vamos a inspirarnos para dar esta respuesta educativa serán:

El criterio evolutivo, que implica tener que partir de las posibilidades de razonamiento y aprendizaje de los alumnos, así como de sus conocimientos previos.

El criterio de funcionalidad última de los aprendizajes, que implica trabajar aprendizajes significativos y esenciales tanto para la vida del alumno, como para progresar en el currículo.

Un criterio equilibrado entre ambos es el que deberá llevarnos a la toma de decisiones adecuada para que los alumnos con mayores dificultades no queden condenados a las actividades correspondientes a las edades tempranas, por déficit en determinados aspectos, ni tampoco al mero entrenamiento repetitivo que cierra las puertas a otras habilidades que sería importante desarrollar.

Por ejemplo, una determinada inhabilidad en motricidad fina no puede hacer que un alumno de ciclo superior siga pegando "bolas de papel de seda" en un dibujo. Una posibilidad más conveniente sería que en un taller de mecánica, carpintería, electricidad, etc. enroscara tuercas y manipulara instrumentos adecuados. En otro caso, buscando la funcionalidad de la autonomía en el aseo de un niño en ciclo inicial, podríamos prestarle atención individualizada a la hora de ir al comedor, de terminar trabajos manuales, etc. más que planificarle, dentro del horario lectivo, momentos en que va a lavarse las manos.

¿Qué tipos de adaptaciones podemos realizar en los objetivos y/o contenidos, a nivel de aula y a nivel individual, para atender las necesidades educativas especiales que plantean los alumnos con mayores dificultades?

Conviene aclarar que un mismo objetivo/contenido, por su importancia para el desarrollo, por su funcionalidad o por las dificultades de adquisición que plantea para el alumno con problemas de aprendizaje, puede ser objeto de varias modificaciones.

**I. Objetivos y contenidos.
Tipos de adaptaciones**



RM

Así, por ejemplo, un objetivo referido a lecto-escritura puede requerir una adaptación temporal además de una priorización. En general, como veremos más adelante, el área instrumental requerirá más tiempo y dedicación para su consecución.

Introducción de objetivos y contenidos

En la educación de estos alumnos, una de las adaptaciones puede consistir en la introducción de objetivos y/o contenidos dentro del currículo ordinario. Esta adaptación podemos realizarla para el aula y para el alumno de forma individual.

¿Qué tipos de objetivos y contenidos podemos introducir en la programación del aula?

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas

La introducción de este tipo de contenidos va dirigida a todos los alumnos de la clase, para favorecer la aceptación de los alumnos con necesidades educativas más permanentes.

Se trata de potenciar el conocimiento y respeto mutuo, evitando la formación de expectativas poco ajustadas y la desvalorización social, para favorecer de esta forma la autoestima de estos alumnos y que se sientan valorados y motivados para aprender.

Para conseguirlo, tal y como decíamos en el tema anterior, tenemos que cuidar el clima social del aula. Es decir, las normas de convivencia que allí se establezcan deberán potenciar las relaciones basadas en el respeto mutuo y la participación activa de todos en la dinámica del grupo, evitando comparaciones descalificadoras de los alumnos por sus dificultades (o, simplemente, por sus diferencias) y resaltando sus aspectos más positivos.

Una buena información sobre distintos aspectos relacionados con las diferencias y dificultades individuales, puede conducir al establecimiento de un clima de aceptación en el aula.

¿Cómo introducir contenidos que propicien el respeto a las dificultades?

La mejor forma, desde un punto de vista normalizador, es introducir estos contenidos dentro del currículo, a partir de objetivos y contenidos ya contemplados para todos los alumnos. Así, por ejemplo, si tomamos el área de Identidad y Autonomía Personal de la propuesta curricular para la educación infantil, podemos encontrar varios bloques de contenidos ("conocimiento del cuerpo y configuración de la imagen de uno mismo", "habilidades perceptivo-motrices implicadas en la resolución de tareas de diversa índole" y "aspectos cognitivos, afectivos y relacionales implicados en actividades de la vida cotidiana") en los que podemos incluir los temas que nos interesan, como:

- Características diferenciales del cuerpo: sexo, altura, color, pelo.
- Características diferenciales y determinadas dificultades de movilidad y control postural: caminar, correr.
- Características diferenciales y determinadas dificultades en la resolución de tareas, en los juegos.

A través del desarrollo de estos contenidos podemos trabajar actitudes, normas y valores que ya vienen contemplados en el Diseño Curricular Base, junto a otros que en un aula de integración nos interesa introducir, como son:

- La aceptación de las diferencias, de la identidad y características y dificultades de los demás.
- La actitud de ayuda y cooperación con los compañeros que tienen más dificultades, por ejemplo, en determinadas actividades motrices o de comunicación.
- La aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas en la resolución de tareas. Determinados alumnos necesitarán más tiempo o una planificación más secuenciada de la acción para resolver una tarea o un problema de la vida cotidiana.
- La aceptación de las reglas que rigen los juegos o tareas y el respeto a ciertas normas básicas: aprender y respetar los turnos de palabra, saber esperar, pedir las cosas en vez de simplemente cogerlas, escuchar, atender, compartir...

La introducción de unos contenidos u otros y la forma de desarrollarlos estará en función de distintas variables como, por ejemplo, el nivel de escolarización y el conocimiento de los compañeros entre sí. No bajaremos de la misma forma con alumnos que ya se conocen, que con los que se acaban de conocer. Del mismo modo tendremos que ajustar los contenidos introducidos a las edades de los alumnos; así, en Primaria o Secundaria no valdrán los contenidos expuestos anteriormente, sino que podrán ser abordados en el área de "Conocimiento del Medio" por ejemplo, cuando se estudien las diferencias geográficas y socio-económicas de los distintos países.

No obstante, hemos de tener presente que si ya la institución escolar en el Proyecto Educativo de Centro ha introducido el trabajo de objetivos y contenidos relativos a la aceptación de las diferencias y la complementariedad y cooperación entre las personas, las modificaciones a realizar en el aula serán menores y se verán facilitadas.

En un aula de integración, el introducir contenidos referidos a la aceptación de las diferencias, nos permite trabajar actitudes, normas y valores y así potenciaremos el respeto y la valoración hacia los alumnos con mayores dificultades, al tiempo que favoreceremos la autoestima de estos alumnos.

¿Qué tipo de objetivos y contenidos podemos introducir a nivel *individual*?

Objetivos y contenidos referidos a etapas anteriores

Este tipo de adaptación es siempre individual y permite introducir objetivos específicos para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Cuando contemplamos objetivos o contenidos, que en el Diseño Curricular están situados en una determinada etapa, para trabajarlos también en la siguiente, hablamos de introducción de objetivos en esta última etapa.

La evaluación del alumno, concretamente de su competencia curricular, permite decidir qué objetivos y contenidos introduciremos. No obstante, a modo orientativo, las introducciones más frecuentes pueden ser las siguientes:



Adquisición de habilidades básicas

Se trata de introducir objetivos de autonomía y cuidado personal que en el Diseño Curricular están situados en la Etapa Infantil, para bajarlos a nivel individual en la Etapa Primaria.

Así por ejemplo, si tomamos el área de Identidad y Autonomía Personal de la Etapa Infantil, encontramos contenidos que hacen referencia a:

- Cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo y realización autónoma de los hábitos elementales de higiene corporal (cepillado de dientes, lavado de manos, sonarse la nariz...).
- Utilización adecuada de espacios y materiales apropiados para la higiene corporal (servicios, cepillo de dientes, jabón, toalla...).
- Hábitos relacionados con el acto de comer: utilización progresivamente correcta de los cubiertos y demás utensilios.

Algunos alumnos pueden tener dificultades en el aprendizaje de estos hábitos elementales, que la mayoría de los niños y niñas tienen adquiridos al acabar la Etapa Infantil. Será necesario introducir estos objetivos en el primer ciclo de la Etapa Primaria. Cuando esto ocurra debemos prestar especial cuidado a su planificación dentro de las actividades a realizar por el alumno en el aula, dado el papel tan importante de soporte que estos hábitos básicos tienen para el pleno desarrollo independiente del niño y con respecto a otros aprendizajes futuros.

Perfeccionamiento de las destrezas instrumentales básicas

Se trata de introducir objetivos de perfeccionamiento de las destrezas instrumentales básicas que pertenecen al tercer ciclo de la Etapa Primaria, en la Secundaria.

El Diseño Curricular Base plantea una estructura curricular en Ciclos para la Educación Primaria:

- El primer Ciclo (6-8 años) se caracteriza por el comienzo de la adquisición de las destrezas instrumentales básicas.
- El segundo Ciclo (8-10 años) se caracteriza por el afianzamiento de las destrezas iniciadas en el anterior.

- En el tercer Ciclo (10-12 años) se *perfeccionan* las destrezas básicas y se emprenden tareas de mayor complejidad intelectual.

Consecuentemente, puede ocurrir que determinados alumnos no hayan logrado el perfeccionamiento de las destrezas instrumentales al acabar la Primaria, lo que obliga a introducir estos objetivos en la Secundaria y reflejarlos en el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares individuales.

Más adelante hablaremos detenidamente sobre la importancia de trabajar los objetivos y contenidos relativos a hábitos básicos y destrezas instrumentales, puesto que son objeto de otro tipo de adaptación curricular —la priorización— muy necesaria para el alumno con retraso mental.

En resumen, en la programación del aula podemos introducir:

- Contenidos referidos a actitudes, valores y normas sobre aspectos de convivencia en general hacia las personas con retraso mental.

Y a nivel *individual*, podemos introducir:

- Objetivos correspondientes a una etapa educativa anterior, basándose en las características personales y competencia de los alumnos con retraso mental.

Priorización de objetivos y contenidos

Los alumnos con mayores dificultades, pueden necesitar acceder prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos, desestimando otros de manera más o menos permanente. *Priorizar significa dar más importancia o más tiempo a determinados objetivos, áreas o contenidos, sin dejar de trabajar el resto.*

Por tanto, la priorización se concreta en una mayor calidad de los apoyos individuales y colectivos; en buscar alternativas metodológicas y de organización; en evaluar y registrar más sistemáticamente los progresos.

Técnicas y estrategias

En este apartado pasaremos a hacer una descripción de algunas técnicas o estrategias, que se pueden utilizar para responder a las necesidades especiales de estos alumnos, teniendo en cuenta que también pueden beneficiar al resto del aula, al permitir trabajar los objetivos y contenidos de forma más estructurada, motivadora y funcional.

En la *elección de las técnicas* habrá que tener en cuenta:

- Las líneas y principios metodológicos generales establecidos para el centro. La decisión sobre las técnicas a aplicar debe ser coherente con los principios recogidos en el proyecto educativo del centro, y con las implicaciones metodológicas que, a nivel de aula, tales principios determinan.
- Las características generales y peculiaridades del grupo de alumnos que forman el aula y en especial de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.
- Los objetivos y contenidos que los alumnos deben alcanzar. Ya hemos analizado anteriormente las adaptaciones que se pueden realizar en los objetivos y contenidos.

Estas variables pueden determinar la necesidad de:

- *Introducir* alguna técnica específica y adecuada a las necesidades permanentes de algunos alumnos con mayores dificultades, pero que pueden ser útiles para otros alumnos.
- *Priorizar* alguna técnica en concreto de las que ya utilizamos que pueda ser relevante para alcanzar determinados objetivos.

A continuación proponemos algunas de las que por su frecuente uso, su aportación novedosa o su estrecha relación con las adaptaciones vistas de objetivos/contenidos, pueden ser de gran utilidad en la labor didáctica.

Enseñanza incidental

La intervención en el área del lenguaje y comunicación debe centrarse, como ya hemos visto, en favorecer prioritariamente aquellos objetivos y contenidos dirigidos al desarrollo y empleo espontáneo del lenguaje funcional, y a la expresión de intenciones comunicativas.

Antes de revisar los requisitos y técnicas de trabajo, queremos partir de la consideración de que, a veces, el éxito o fracaso de la intervención depende de las habilidades sociales de los profesores y no sólo de sus conocimientos o técnicas. Es necesario, por tanto, desarrollar *estrategias educativas* encaminadas a facilitar la interacción más efectiva con los alumnos, a mantener un buen clima en el aula y a potenciar las posibilidades de aprendizaje en grupo.

Para ello, los profesores han de manejar conscientemente aspectos del entorno y de su propia conducta, en lugar de dejarlos al azar. En definitiva, se trata de apuntar algunos procedimientos sencillos que maximicen el papel de mediador que todo profesor ejerce sobre sus alumnos. Para conseguirlo se parte de los siguientes principios elementales:

- Adecuar el contexto en el que se desenvuelve el alumno, de manera que contenga una diversidad de estímulos interesantes para él.
- Destacar aquellos aspectos del entorno que son claves en una determinada secuencia educativa.
- Fomentar las iniciativas y dar oportunidades al alumno para que emita o practique pautas de comunicación nuevas o de baja frecuencia en su comportamiento espontáneo.
- Mantener alto el nivel de actividades satisfactorias.

Teniendo presente, pues, estas estrategias educativas, nos surgen una serie de interrogantes: ¿Cómo debemos llevar a cabo la intervención en lenguaje? ¿Qué técnicas debemos utilizar?

Ya hemos comentado los principios y requisitos que debe reunir la intervención en el lenguaje para alcanzar los objetivos y contenidos que hemos priorizado.

Requisitos de la intervención:

- Fomentar la espontaneidad.
- Asegurar la generalización.
- Programar objetivos funcionalmente relevantes.
- Construir una competencia lingüística.
- Adaptar las actividades al nivel del alumno.

Para fomentar el uso espontáneo del lenguaje e introducir mejoras en la conducta comunicativa del niño, podemos introducir o priorizar la técnica de la enseñanza incidental.

La enseñanza incidental promueve la comunicación sin mediación de ayudas

El objetivo que se pretende conseguir es promover e incluso entrenar explícitamente la producción frecuente de conductas comunicativas, sin que medien indicaciones, preguntas o ayudas por parte de otros, por ejemplo, "¿qué quieres?".

Frecuentemente, el hecho de que los padres o profesores obtengan respuestas apropiadas haciendo las preguntas o dando las claves adecuadas en contextos particulares puede crear la ilusión de que el niño se comunica espontáneamente. Este hecho, asimismo, puede fortalecer la tendencia del niño a depender de la ayuda que le brinda el adulto, antes de usar una forma lingüística comunicativamente.

¿Cuáles son las características de la técnica de la enseñanza incidental?

El entrenamiento incidental no es un método nuevo. Los padres y profesores eficaces han usado desde siempre elementos de la enseñanza incidental. Lo novedoso de esta técnica consiste, pues, en la explicación de cómo hacer consistente el uso de la enseñanza incidental para alcanzar objetivos específicos de área de comunicación o lenguaje funcional.

Las características generales de esta técnica son (Hart y Risley, 1982; Carr, 1985):

- La actividad de enseñanza-aprendizaje es iniciada por el niño, que manifiesta interés por algo, quiere determinado material o necesita ayuda.
- El niño selecciona el sitio en que tendrá lugar el aprendizaje. El lugar es parte del contexto natural, de modo que el uso del lenguaje está sometido a consecuencias naturales.
- El niño selecciona todo o parte del contenido del aprendizaje.
- La actividad de enseñanza-aprendizaje consiste sólo en unos pocos ensayos.
- La respuesta verbal correcta es seguida de refuerzos naturales, esto es, las consecuencias están significativamente relacionadas con la conducta comunicativa del niño y están disponibles en su medio natural (por ejemplo, la oportunidad de jugar con el material).



Ejemplo

A continuación, vamos a desarrollar un *ejemplo* que ilustra en alguna medida la aplicación práctica de la técnica de entrenamiento incidental.

Imaginemos la situación del aula: en la Etapa Infantil los niños están realizando en pequeño grupo una actividad relacionada con la confección de un mural, para lo cual tienen que utilizar diferentes técnicas de dibujo (pintura, collage, acuarela).

Llegado un momento ocurre que Juan, que normalmente se comunica poco, abandona el grupo y se dirige a la profesora, y le dice:

—“Quiero esto”— al tiempo que señala la estantería.

La profesora debe prestar atención a esta emisión espontánea poco frecuente de Juan, a pesar de que no está relacionada con la actividad que está programada y que los alumnos están realizando.

Es decir, la profesora siempre responde a pesar de que esté haciendo otra cosa, tenga poco tiempo o no comprenda lo que le dicen. De esta forma demuestra que está interesada. En función de las circunstancias dirá simplemente: “Ahora no puedo darte lo que me pides”, por ejemplo; o bien, lo que es mejor aún, hará que el niño continúe hablando, animándole a que detalle, describa o explique lo que quiere.

—“¿Qué quieres Juan?” —contesta la profesora—. “¿Qué estás señalando?”

—“Quiero eso” —dice Juan, y sigue señalando la estantería.

—“¿Qué es eso?” —insiste la profesora—. “¿De qué color es?”

—“Cuento amarillo” —contesta Juan.

—“Ah, muy bien, quieres el cuento amarillo. Dilo tú ahora: quiero el cuento amarillo.”

—“Cuento amarillo” —replica Juan.

—“Ah, muy bien; eso está estupendo; pero me lo tienes que pedir mejor; dime: quiero el cuento amarillo.”

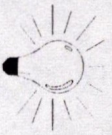
—“Quiero el cuento amarillo” —repite Juan.

—“Estupendo, quieres el cuento amarillo. Lo has hecho muy bien, Juan. Toma el cuento amarillo.”

Esta última respuesta combina el refuerzo social y el natural.

A continuación, según las circunstancias, se le permite mirar el cuento un rato más o menos largo, bien solo o acompañado por sus compañeros o por la misma profesora.

Esta técnica debe ser considerada como una alternativa y, de hecho, en la práctica se utiliza conjuntamente con otras.



Las técnicas tradicionales de enseñanza del lenguaje, en las que el adulto selecciona previamente el contenido y el lugar donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, son más indicadas para entrenar la adquisición de nuevas habilidades comunicativas, siempre que incorpore características de otros modelos de intervención incidental en el lenguaje (el niño inicia el entrenamiento, la respuesta correcta es seguida de refuerzos naturales...) para mantener el criterio de funcionalidad.

Nos hemos detenido más y hemos dado mayor importancia al desarrollo de la técnica de entrenamiento incidental por las siguientes razones:

- Es una técnica relativamente novedosa que aborda las necesidades de comunicación en una amplia gama de situaciones naturales, incluyendo interacciones con una variedad de personas en múltiples contextos. (La interacción social define el marco de la comunicación y aporta el contexto para el aprendizaje de la lengua: a mayores intercambios, comunicación más eficaz.)
- Al trabajar la comunicación y el lenguaje en el aula y en general, en contextos naturales, se facilita la generalización.
- Todos los profesores que inciden en el niño (tutor, apoyo, logopeda...) participan en el entrenamiento del lenguaje.
- Los padres también participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Esta técnica puede llevarse a cabo todo el día, en su medio natural y con consecuencias naturales. Además, puede ser usada formalmente o de manera informal.

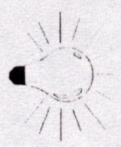
- Al tiempo que se interviene en la funcionalidad del lenguaje, se puede llevar a cabo una intervención más global, en relación con los problemas de articulación, la pobreza de vocabulario, etc.

Modelado

Muchas conductas se aprenden observando cómo otros las realizan y qué consecuencias reciben por ello. De esta forma no sólo se adquieren nuevas conductas, sino que también se extinguen o mantienen otros muchos comportamientos.

Estas afirmaciones, que tienen su raíz en la teoría del aprendizaje observacional, constituyen la base de la técnica del modelado.

Esta técnica consiste en exponer al alumno a modelos que realizan los comportamientos requeridos. La imitación de estos modelos ayudará a conducir al alumno a adquirir, aumentar o no presentar un determinado comportamiento.



El "aprendizaje por observación" es una fuente importante de aprendizaje, especialmente en lo relativo a la adquisición de hábitos básicos (autonomía y responsabilidad ante la tarea) y habilidades sociales (normas, interacción con adultos o iguales). Por ello, el modelado ha de constituir una técnica a priorizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con problemas de adaptación y retraso.

De igual forma, incorporar los principios de esta corriente psicológica como estrategia educativa general, traduciéndose en la forma como el profesor plantea las actividades, supondrá importantes beneficios para los alumnos.

No obstante, la aplicación del modelado comporta, para que sea efectiva cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales, prestables diversas ayudas en los diferentes procesos cognitivos que esta técnica implica, ya que no basta con que sean expuestos a un modelo o acontecimiento modelador. Es necesario que el alumno reciba todas las ayudas necesarias para que se mantenga "activo" en cada uno de los siguientes procesos:

Procesos atencionales. Para aprender es necesario atender a los estímulos de modelado, es decir, explorar de forma activa el ambiente para seleccionar y canalizar los estímulos relevantes.

Ya hemos visto las ayudas que necesitan los alumnos con determinadas dificultades para realizar esta labor de selección de aquello que es importante frente a lo que no lo es.

Procesos de representación y retención. La información obtenida mediante la observación ha de transformarse en esquemas sencillos y fáciles de retener para que lo efectuado por el modelo pueda ser recordado y reproducido por el alumno sin que aquel tenga que estar presente.

En este punto, las ayudas que pueden prestarse serían: hacer que verbalice, de forma sintética, lo observado o elaborar viñetas que escenifiquen lo que ha visto.

Procesos de ejecución. Están en relación con la toma de decisiones para la acción: ejecutar o no lo observado. En este paso puede ser preciso dar ayudas (hacer un gesto o una mirada) para actuar en el momento, lugar y forma adecuados, hasta que, progresivamente, la realización de la conducta sea espontánea.

Proceso de motivación y refuerzo. Ya hemos hablado de la importancia de la motivación y el reforzamiento para el aprendizaje y de cómo potenciarlos. Ahora destacamos el papel de la motivación para la puesta en marcha de los procesos citados. Paralelamente, un aprendizaje difícilmente se pondría en práctica si no implica unos refuerzos o incentivos positivos. La observación de las consecuencias que obtiene el modelo regula también la conducta del observador. Por tanto, habrán de resaltarse ante el alumno las consecuencias positivas que recibe el modelo por su conducta.

Aparte de estas ayudas inherentes a los procesos que comporta el aprendizaje observacional presentamos a continuación una serie de consideraciones que optimizan el modelado:

- Seleccionar modelos que compartan con el observador, el mayor número posible de atributos (edad, sexo, intereses comunes, etc.).
- Procurar que el modelo tenga prestigio ante el observador y que sea competente en la tarea, si bien hay que tener presente que una competencia muy superior a la del alumno es menos eficaz que aquella que, permitiendo el manejo de la actividad, no se separa demasiado de la habilidad del alumno.



- Por ello, los compañeros pueden ser, en diversas ocasiones, modelos más adecuados que los profesores, lo que hace muy conveniente el que los compañeros sean tutores de los alumnos con dificultades.
- Aprovechar la capacidad modeladora del propio maestro para mostrar actitudes, normas, valores, formas de trabajar, etc., que son positivas para todos los alumnos.

Todas las personas que intervienen en el proceso educativo del alumno, han de presentar coherencia en sus actuaciones.

Finalmente, la técnica de modelado cuenta con muchos recursos didácticos para la presentación de modelos: personajes de cuentos o películas, observar dramatizaciones o juegos.

Dramatización

Una de las principales aportaciones de esta técnica consiste en la posibilidad de ensayar en una situación controlada aquellas habilidades que se van a requerir posteriormente en situaciones cotidianas.



La dramatización o role-playing permite al alumno situarse en un papel o rol que debe ejercitar posteriormente, y en el que tiene mayores dificultades. Así, con esta práctica, puede ir adquiriendo la conducta adecuada, pues siempre obtendrá la información posterior y ayuda necesaria para que su comportamiento se vaya acercando al normalizado.

Los pasos a seguir se podrían enumerar así:

1. Exposición de la situación a representar.
2. Distribución de los papeles que cada participante debe representar.
3. Representación.
4. Análisis de la misma.

De especial importancia para el alumno con dificultades de aprendizaje son los pasos 2 y 4 ya que, al adjudicarle su papel, el profesor puede darle orientaciones de

cómo realizarlo, ayudándole a establecer la conducta adecuada o modificar la conducta inadecuada. Por otro lado, al analizar la representación, el alumno puede recibir información posterior de los aciertos o errores tanto del profesor como de los compañeros que le ayudarán a ir logrando un comportamiento más ajustado. Asimismo, también recibirá refuerzo por aquello que ha realizado correctamente afianzándose, por tanto, en ello.

Resolución de problemas

La resolución de problemas consiste en proporcionar una estrategia que pueda ser útil ante diferentes situaciones.

No se trata, por tanto, de enseñar respuestas concretas, ya que la enseñanza no puede anticipar todas las conductas que el niño puede necesitar en situaciones nuevas.

Por tanto, el objetivo principal consiste en el desarrollo de una estrategia muy ordenada y efectiva ante situaciones nuevas. Sin embargo, hay que ser consciente de que la enseñanza de esta técnica implica una planificación rigurosa, con mucha participación del profesorado (tutor, apoyo...) o de otros alumnos que apoyen el proceso.

Para desarrollar la capacidad de resolución de problemas en el alumno, entrenamos *estrategias* que le capaciten para enfrentarse con una nueva situación social. Pasos importantes en esta solución pueden ser:

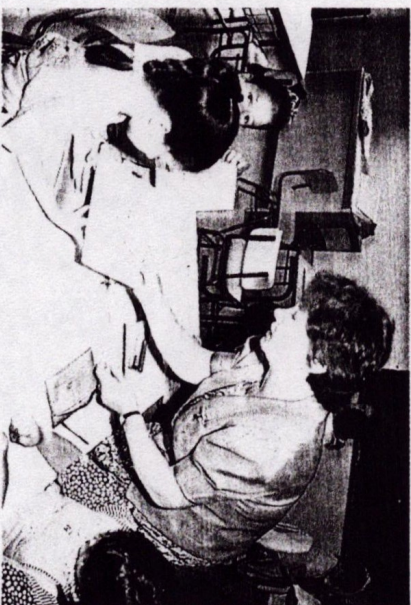
1. Identificar, tomar conciencia de que existe el problema.
2. Analizar el problema: "¿Qué debería hacer?"
3. Hacer planteamiento de posibles soluciones: "Debo considerar todas mis posibilidades". "Debo tener en cuenta todas las alternativas".
4. Realizar la elección de la solución correcta: "Necesito escoger una".
5. Analizar las consecuencias de la solución elegida: "¿Qué tal lo hice?"

El alumno debe aprender a hacerse estas preguntas por sí solo para poder llegar a aplicarlas en ocasiones y situaciones diversas. Pero, como apuntábamos, al principio del proceso de aprendizaje necesita una fuerte ayuda mediadora.



Las técnicas de enseñanza incidental, modelado, dramatización y resolución de problemas incluyen *una serie de ayudas*, ordenadas y sistematizadas, que pueden ser necesarias para los alumnos con mayores dificultades en el proceso de aprender.

- Valora en qué momentos de tu actividad diaria en el aula necesitas ofrecer ayudas a esos alumnos con mayores dificultades:
 - En la presentación de los contenidos.
 - Al iniciar una tarea.
 - Durante la realización de tareas individuales o de grupo, etcétera.
- ¿Te resultaría útil emplear algunas de las técnicas que proponemos? ¿Cuál?
- ¿Cómo las aplicarías en una actividad concreta?
- ¿Con qué alumno o alumnos?



XVII EVEX

ADAPTACIONES
CURRICULARES

M. PULIDO

D. M.



¿Cuáles son los *criterios* que deben inspirar el establecimiento de objetivos y contenidos para dar respuesta a las necesidades especiales de los alumnos?

¿Qué aprendizajes son los verdaderamente importantes para que estos alumnos se desenvuelvan mejor en su vida?

Los criterios sobre los que vamos a inspirarnos para dar esta respuesta educativa serán:

El criterio evolutivo, que implica tener que partir de las posibilidades de razonamiento y aprendizaje de los alumnos, así como de sus conocimientos previos.

El criterio de funcionalidad última de los aprendizajes, que implica trabajar aprendizajes significativos y esenciales tanto para la vida del alumno, como para progresar en el currículo.

Un criterio equilibrado entre ambos es el que deberá llevarnos a la toma de decisiones adecuada para que los alumnos con mayores dificultades no queden condenados a las actividades correspondientes a las edades tempranas, por déficit en determinados aspectos, ni tampoco al mero entrenamiento repetitivo que cierra las puertas a otras habilidades que sería importante desarrollar.

Por ejemplo, una determinada inhabilidad en motricidad fina no puede hacer que un alumno de ciclo superior siga pegando "bolas de papel de seda" en un dibujo. Una posibilidad más conveniente sería que en un taller de mecánica, carpintería, electricidad, etc. entrosacara tuercas y manipulara instrumentos adecuados. En otro caso, buscando la funcionalidad de la autonomía en el aseo de un niño en ciclo inicial, podríamos prestarle atención individualizada a la hora de ir al comedor, de terminar trabajos manuales, etc. más que planificarle, dentro del horario lectivo, momentos en que va a lavarse las manos.

¿Qué tipos de adaptaciones podemos realizar en los objetivos y/o contenidos, a nivel de aula y a nivel individual, para atender las necesidades educativas especiales que plantean los alumnos con mayores dificultades?

Conviene aclarar que un mismo objetivo/contenido, por su importancia para el desarrollo, por su funcionalidad o por las dificultades de adquisición que plantea para el alumno con problemas de aprendizaje, puede ser objeto de varias modificaciones.

I. Objetivos y contenidos. Tipos de adaptaciones



Introducción de objetivos y contenidos

Así, por ejemplo, un objetivo referido a lecto-escritura puede requerir una adaptación temporal además de una priorización. En general, como veremos más adelante, el área instrumental requerirá más tiempo y dedicación para su consecución.

En la educación de estos alumnos, una de las adaptaciones puede consistir en la introducción de objetivos y/o contenidos dentro del currículo ordinario. Esta adaptación podemos realizarla para el aula y para el alumno de forma individual.

¿Qué tipos de objetivos y contenidos podemos introducir en la programación del aula?

Contenidos referidos a actitudes, valores y normas

La introducción de este tipo de contenidos va dirigida a todos los alumnos de la clase, para favorecer la aceptación de los alumnos con necesidades educativas más permanentes.

Se trata de potenciar el conocimiento y respeto mutuo, evitando la formación de expectativas poco ajustadas y la desvalorización social, para favorecer de esta forma la autoestima de estos alumnos y que se sientan valorados y motivados para aprender.

Para conseguirlo, tal y como decíamos en el tema anterior, tenemos que cuidar el clima social del aula. Es decir, las normas de convivencia que allí se establezcan deberán potenciar las relaciones basadas en el respeto mutuo y la participación activa de todos en la dinámica del grupo, evitando comparaciones descalificadoras de los alumnos por sus dificultades (o, simplemente, por sus diferencias) y resaltando sus aspectos más positivos.

Una buena información sobre distintos aspectos relacionados con las diferencias y dificultades individuales, puede conducir al establecimiento de un clima de aceptación en el aula.

- En el tercer Ciclo (10-12 años) se *perfeccionan* las destrezas básicas y se emprenden tareas de mayor complejidad intelectual.

Consecuentemente, puede ocurrir que determinados alumnos no hayan logrado el perfeccionamiento de las destrezas instrumentales al acabar la Primaria; lo que obliga a introducir estos objetivos en la Secundaria y reflejarlos en el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares individuales.

Más adelante hablaremos detenidamente sobre la importancia de trabajar los objetivos y contenidos relativos a hábitos básicos y destrezas instrumentales, puesto que son objeto de otro tipo de adaptación curricular —la priorización— muy necesaria para el alumno con retraso mental.

En resumen, en la programación del aula podemos introducir:

- Contenidos referidos a actitudes, valores y normas sobre aspectos de convivencia en general hacia las personas con retraso mental.

Y a nivel *individual*, podemos introducir:

- Objetivos correspondientes a una etapa educativa anterior, basándose en las características personales y competencia de los alumnos con retraso mental.

Priorización de objetivos y contenidos

Los alumnos con mayores dificultades, pueden necesitar acceder prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos, desestimando otros de manera más o menos permanente. *Priorizar significa dar más importancia o más tiempo a determinados objetivos, áreas o contenidos, sin dejar de trabajar el resto.*

Por tanto, la priorización se concreta en una mayor calidad de los apoyos individuales y colectivos; en buscar alternativas metodológicas y de organización; en evaluar y registrar más sistemáticamente los progresos.



Al plantearnos la priorización de algún objetivo, contenido o área curricular hemos de tener presente, en todo momento, si conviene para todo el aula o si sólo procede realizar esa adaptación para los alumnos con mayores dificultades.

¿En qué aspectos de la programación del aula podemos priorizar objetivos y contenidos?

Comunicación

Esta priorización puede ser contemplada en la programación del aula, ya que va a ser muy positiva para todos, y, en especial, para los alumnos con mayores dificultades, puesto que se trata de un aspecto muy importante que normalmente se ha potenciado poco en el aula.

En la intervención del lenguaje lo que ha primado fundamentalmente es la intervención logopédica tradicional, confiando al niño, algunas horas a la semana, a un especialista de la educación o reeducación del lenguaje, para trabajar más los aspectos formales (mejorar la articulación, complejizar las estructuras morfosintácticas...) que los funcionales o comunicativos.

Por el contrario, proponemos priorizar—poner especial interés—en aquellos objetivos y contenidos dirigidos al desarrollo de un lenguaje funcional. Se trata de potenciar la adecuada utilización del lenguaje para comunicarse en todo tipo de situaciones. Además, en los aspectos funcionales se manifiestan también los formales y de contenido, pero de una forma más contextualizada. Por tanto, la intervención, aunque prioritaria en un aspecto, no deja de ser global, puesto que la comunicación también puede verse afectada por problemas de articulación, pobreza de vocabulario, etc.

Por tanto, si 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, priorizaremos los contenidos relativos a la comunicación frente al resto.

Además, la comunicación es un factor clave para lograr la *adaptación social*. No olvidemos que el lenguaje contribuye efectivamente, a través de sus funciones—que incluyen tanto la comunicación, como el pensamiento y la regulación de la propia acción—al desarrollo cognitivo y social de los alumnos.



Los principios generales que guían la intervención en el lenguaje exigen que el profesor tome un papel activo en la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, de forma que pueda:

- Fomentar la espontaneidad, la producción frecuente de conductas comunicativas en la situación de aula.
- Asegurar la generalización de los objetivos a situaciones diferentes del aula y con personas distintas. En este sentido es fundamental la implicación del Ciclo y la participación activa de los padres.
- Programar objetivos funcionalmente relevantes, de forma que las emisiones lingüísticas tengan consecuencias naturales, relacionadas significativamente y poniendo al alumno en situaciones que le permitan usar las nuevas habilidades comunicativas.

Las actividades en pequeño grupo posibilitan y desarrollan la comunicación



Estos principios generales se concretan, a nivel metodológico, en el desarrollo de técnicas específicas, como la *enseñanza incidental* que más adelante expondremos.

En consecuencia, debemos posibilitar en el aula interacciones comunicativas entre los alumnos y con los profesores a través, por ejemplo, de trabajos en pequeños grupos, actividades de dramatización, etc., donde se refuerce y alabe cualquier



intento comunicativo que el niño realice, por ejemplo, saber pedir información, saber informar adecuadamente (nombrar, describir, narrar, informar sobre uno mismo...) utilizar recursos para mantener una conversación en marcha, y en definitiva, aprender a dialogar.

La priorización de los aspectos comunicativos del lenguaje se trabaja fundamentalmente en el Área de Comunicación y Representación (bloque de contenido: lenguaje oral) de la Etapa Infantil y en el Área de Lengua y Literatura (bloque de contenido: usos y formas de la comunicación oral) en la Primaria.

No obstante, la priorización no afecta sólo a estas áreas curriculares, puesto que en la gran mayoría de las actividades que se realizan en el aula, el lenguaje está presente. Por tanto, hemos de explotar su presencia en casi todas las actividades para favorecer la construcción de un lenguaje rico y diversificado que cumpla progresivamente las funciones centrales que tiene en el desarrollo.

Lecto-escritura

La priorización de los objetivos y contenidos de este bloque además de ser muy necesaria para los alumnos con mayores dificultades, será también muy positiva para todos los niños del aula. La importancia de la lecto-escritura es fundamental para la consecución de los objetivos educativos de la Etapa Primaria y de las siguientes.

¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrentan estos alumnos en el aprendizaje de la lecto-escritura?

Generalmente, las dificultades se agrupan en torno a dos grandes núcleos:

- Mecánica de la lectura y escritura.
- Comprensión de la lectura y escritura.

La priorización afecta fundamentalmente a aquellos objetivos y contenidos que potencian la comprensión, puesto que es más frecuente encontrar alumnos que han adquirido la mecánica de la lectura y escritura y no son capaces de acceder al significado de lo que leen o escriben.

Se trata, por tanto, de priorizar la *funcionalidad de la lectura*, es decir, la comprensión, puesto que a través de una lectura comprensiva se puede aumentar el conocimiento de la realidad.

Debemos acercarnos a los niños al placer por la lectura, a utilizar la lectura y la escritura como instrumentos para expresar y adquirir conocimiento, expresar sentimientos...

Tradicionalmente se ha puesto el acento de las dificultades de lecto-escritura en la "falta de madurez", por lo que la intervención se ha centrado fundamentalmente en trabajar las capacidades previas, especialmente las de tipo perceptivo-motórico, olvidando otros aspectos fundamentales como el lenguaje oral (aspecto que ya hemos priorizado) y el propio proceso lector. Por tanto, para compensar este sesgo, debemos priorizar aquellos objetivos y contenidos referidos al proceso lector.

No existe un método de lectura válido para todos los alumnos con retraso. La elección del método más adecuado está en función de la evaluación de las estrategias que pone en marcha el alumno para leer. Por tanto, habrá que contar con una diversidad de métodos, teniendo como meta final lograr del alumno que sea un "buen lector", es decir, capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el mensaje escrito.

Algunos de los *principios* que deben presidir el aprendizaje de la lecto-escritura, cualquiera que sea el método que decidamos adoptar son:

- Partir de los intereses de los alumnos.
- Favorecer la realización de todo tipo de actividades en relación con la lecto-escritura: leer, escribir, copiar, corregir...
- Disponer actividades colectivas. Propiciar la creación de situaciones de interacción, contacto social y colaboración (escribir una historia entre varios, mandar-se cartas, telegramas...).
- Proponer contenidos ajustados a la competencia y contexto lingüístico del alumno, cuidando, al mismo tiempo, sus preferencias e intereses.
- Facilitar a los niños contacto con todo tipo de materiales escritos: prensa, cuentos, cartas, mensajes escritos..., evitando centrarnos excesivamente en los libros de texto.

Ser un buen lector significa saber segmentar, representar y comprender el mensaje escrito

AC-A

Asimismo también podría ser interesante que os propusierais realizar un *plan de mejora* de vuestra actuación educativa, a partir de la reflexión sobre vuestra experiencia y práctica diaria y de las ideas que hayáis podido entresacar de este documento.

Introducción

En este documento vamos a tratar de mostrar qué tipo de consideraciones hemos de tener en cuenta cuando nos planteamos educar niños con problemas de audición. Retomaremos de manera general aquello que sabemos de los niños sordos como grupo y que nos pueda servir para ajustar, de la mejor manera posible, la oferta educativa de la Administración a nuestra realidad concreta, teniendo en cuenta que los niños sordos forman parte de esa realidad que tenemos que atender.

Estudiaremos, pues, qué adaptaciones podemos plantear en los distintos elementos curriculares para un Centro que educa a estos niños.

Pero antes de pasar a desarrollar el tema en sí convendría hacer un breve repaso de aquellos conceptos que continuamente nos vamos a encontrar y que son la base de todo el documento. Ya en el primer párrafo hablamos de *adaptaciones*, *oferta educativa*, *elementos curriculares*: podemos entonces empezar por intentar aclarar el significado de estos términos.

I. Adaptaciones curriculares

¿Qué son las adaptaciones curriculares?

Se trata de modificaciones o ajustes que tenemos que hacer en el currículo para que éste dé respuesta a las necesidades educativas especiales. Serán los **cambios** que realicemos para que estos niños puedan beneficiarse lo más posible de la educación que se les ofrece.

Este concepto de adaptaciones curriculares empieza a ser muy utilizado en el ámbito educativo, pero posiblemente con distinto alcance, pues depende a su vez de otros conceptos. Por un lado está la idea de *modificación o ajuste*, la cual lleva implícita la existencia de un punto de partida común para todos los alumnos, que tendremos

que modificar. Este punto de partida decimos que es el *currículo y oferta educativa común*. Ahora bien, dependiendo de lo que entendamos por *currículo* (de la amplitud o restricción que le demos al término), el concepto de "adaptación curricular" tendrá matices diferentes.

El currículo, para nosotros, no será únicamente los objetivos y contenidos que los niños tienen que aprender, sino: "**Un proyecto que nos proporciona informaciones concretas de qué, cómo y cuándo enseñar/aprender y qué, cómo y cuándo evaluar**" (Coll, 1986). Esta idea de currículo incluye todos aquellos elementos que tienen un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los que nosotros, como maestros, podemos incidir.

Pero el currículo necesita otros elementos que hacen posible el desarrollo de la acción educativa. Tenemos que contar con personas, materiales, tiempo... Estos elementos también podrán ser modificables en función de las necesidades disponibles:

- Podemos incluir y organizar al personal de apoyo.
- Agrupar a los alumnos de determinada manera.
- Utilizar material técnico.
- Modificar la distribución de los horarios, etc.

A estos elementos se les denomina *De acceso al currículo*.

Ficha 1. Elementos del currículo

Básicos	De acceso
<ul style="list-style-type: none">• Qué y cuándo enseñar<ul style="list-style-type: none">— Objetivos— Contenidos• Cómo enseñar<ul style="list-style-type: none">— Metodología— Actividades de enseñanza/aprendizaje• Qué, cómo y cuándo evaluar	<ul style="list-style-type: none">• Elementos personales• Elementos materiales• Elementos organizativos

Además de los elementos que componen el currículo, hay otro factor determinante a tener en cuenta cuando hablamos de adaptaciones curriculares. Este factor es: **¿Quién y en qué momentos decide qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar?** **¿Con qué ámbito de aplicación?** La intervención de diferentes agentes en la toma de decisiones dará lugar a los distintos niveles de concreción del currículo.

La población escolar es muy diversa y necesita diferente respuesta dependiendo de sus capacidades, intereses y motivaciones. Hay que partir de unos mínimos comunes para asegurar una cierta coherencia educativa, pero no se puede dar la respuesta ajustada a todos los alumnos desde la Administración: habrá que ir dando pasos sucesivos, acercándose cada vez más a las características de cada comunidad, de cada Centro, de cada alumno.

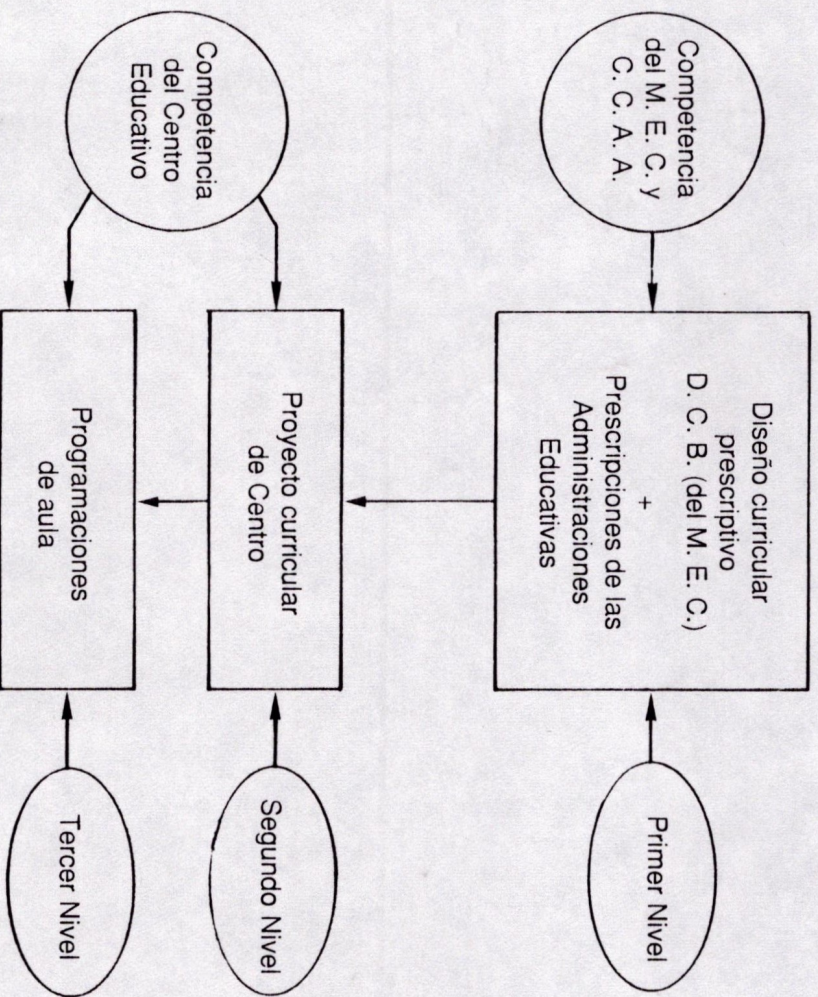
En primer término será la Administración educativa quien dé unas directrices para toda la población escolar en su propuesta curricular (D. C. B.). Estas directrices llegan a los colegios, donde *cada equipo docente* hará un ajuste a su realidad educativa. Para realizar este ajuste se considerarán las características del entorno donde está ubicado el Centro, los recursos personales, físicos y materiales con que cuenta, los principios educativos del Centro y las características del conjunto de alumnos a los que va destinado el currículo (Proyecto Educativo y Proyectos Curriculares). Por último, a partir de las decisiones tomadas para la generalidad de los alumnos, los *profesores de aula* ajustarán aún más en función del grupo de niños que tienen que educar (Programaciones).

Hasta ahora hemos visto distintos elementos curriculares y también varios momentos en los que se van concretando esos elementos cada vez más hasta llegar a la respuesta que puede necesitar cualquier alumno. En un sentido amplio, este proceso de concreción del currículo que hemos descrito podría considerarse como un proceso de adaptación curricular, pues, ciertamente, consiste en ir ajustando la oferta educativa común a las necesidades educativas de los alumnos.

Sin embargo, las decisiones que se tomen en los distintos momentos para responder a la diversidad no son siempre ajustadas o suficientes para responder a algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales.



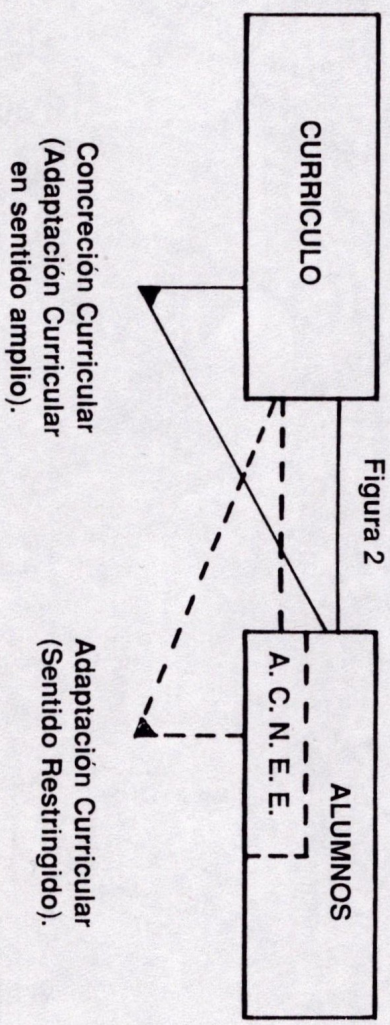
Figura 1. Niveles de concreción curricular



Solamente en el caso de los Centros de Educación Especial sí podríamos decir que el proceso de concreción del currículo coincide con el proceso de adaptación curricular, pues en estos colegios *todos los alumnos* presentan necesidades educativas especiales.

Por tanto, utilizaremos el concepto de adaptación curricular para definir aquellas modificaciones que se realizan en la oferta educativa común pensando exclusivamen-

te en los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque algunas puedan ser compartidas por todos los alumnos: como veremos más adelante.



Al igual que el Diseño Curricular debe ser concretado en sucesivos niveles, así las adaptaciones curriculares van a poder llevarse a cabo en ámbitos y niveles diferentes.

Adaptaciones curriculares de Centro

Serán aquellas modificaciones o ajustes que se hagan en los diferentes elementos de la acción educativa a compartir por todos los alumnos de un Centro, de una etapa o de un ciclo y que son planteadas específicamente para responder a los alumnos con necesidades educativas especiales. Estas modificaciones serán asumidas por el equipo docente y se verán reflejadas en el proyecto educativo y los proyectos curriculares de Centro o ciclo. En el capítulo siguiente comentaremos brevemente en qué consisten estos documentos



El hecho de que sean compartidas por todos los alumnos del Centro, etapa o ciclo supone que las adaptaciones que podemos realizar serán aquellas que sean importantes para los alumnos con necesidades educativas especiales del Centro y que además puedan ser beneficiosas para el resto de los alumnos.

Así, por ejemplo, podemos proponer como adaptación de centro que en la selección de materiales se elijan aquellos que tengan una presentación más visual,

les de uno o varios alumnos, y que no pueden ser compartidas por el resto de compañeros de su grupo de enseñanza/aprendizaje. Estas adaptaciones han de ser asumidas por el profesor tutor y el profesor de apoyo y/o logopeda, y se verán recogidas en un documento individual. No obstante, también han de verse reflejadas, como consideraciones generales de atención a esos sujetos, en el proyecto educativo o en los proyectos curriculares, cuando esas adaptaciones individualizadas respondan a necesidades educativas similares compartidas por un grupo de alumnos.

Este es el caso de un Centro de Integración Preferente de Sordos, por ejemplo, en el que nos encontramos con varios niños con deficiencia auditiva a lo largo de todo un ciclo, una etapa o toda la escolaridad. Como hemos visto en el documento de implicaciones de la sordera, estos alumnos comparten una serie de necesidades educativas especiales similares, que nos van a llevar a planificar una respuesta educativa que tendrá puntos en común, compartidos por todos ellos y no necesariamente por el resto de alumnos oyentes.

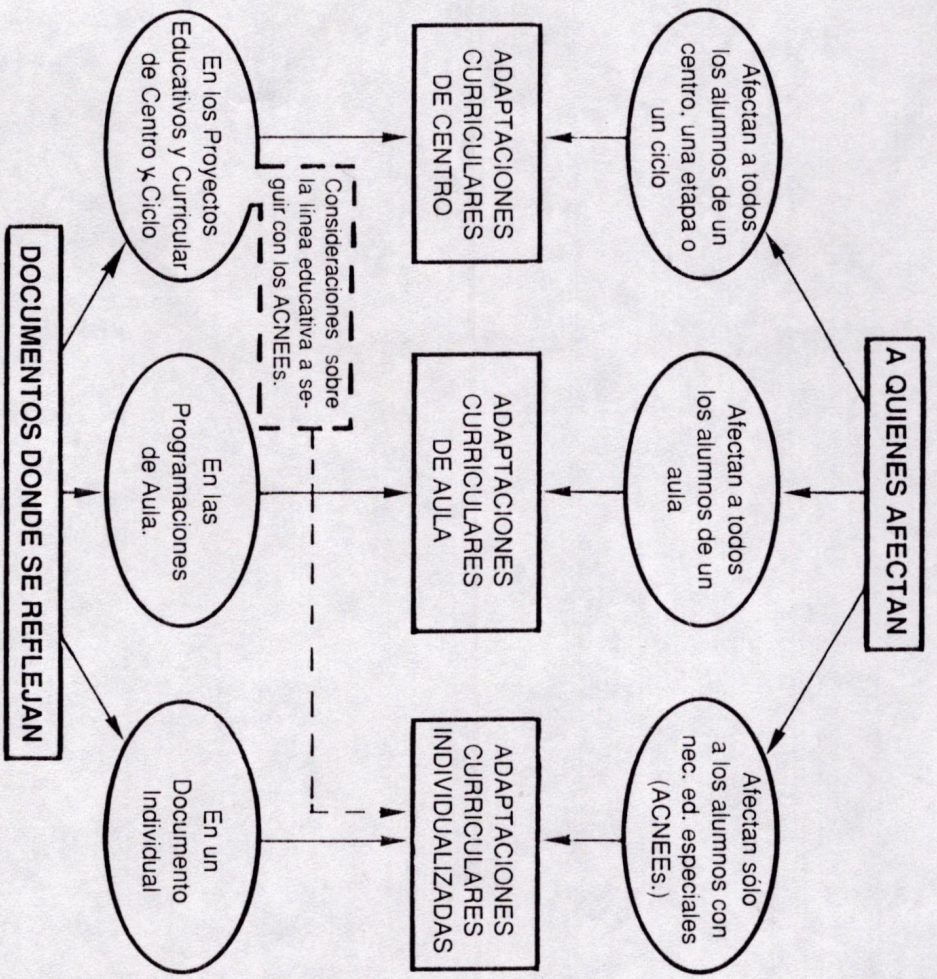
Así, tendremos que tomar decisiones, por ejemplo, sobre qué método o métodos vamos a emplear para la enseñanza del lenguaje oral a los alumnos sordos (Verbotal, sistemas combinados...), sin tener que incorporarlo para los alumnos oyentes del Centro que no lo necesitan. También podemos, si lo consideramos conveniente, introducir el lenguaje de signos como contenido para los alumnos sordos del Centro, sin que tengan que aprenderlo necesariamente el resto de alumnos. A lo largo de este documento iremos viendo con detalle la posibilidad de realización de las adaptaciones curriculares que se proponen aquí a título de ejemplo.

Estas decisiones, aunque afectan únicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales y hayan de ser concretadas y recogidas para cada uno de ellos en su documento individual, también tendrán que verse reflejadas en el proyecto educativo o en los proyectos curriculares, pues son decisiones de carácter general, que forman parte de la línea educativa a seguir en el Centro con algunos de nuestros alumnos y que deben ser asumidas por el equipo docente.

Estas consideraciones no son adaptaciones de centro, aunque se recojan en el proyecto educativo, ya que no afectan a la totalidad de los alumnos, sino solamente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales similares.



Figura 3



A medida que vayamos desarrollando el documento trataremos de exponer las posibles adaptaciones de Centro, de aula e individual en los distintos elementos del currículo.

Primero veremos qué adaptaciones podemos realizar teniendo en cuenta que tendremos que responder a las necesidades educativas especiales que presentan los niños con deficiencia auditiva en general. En este apartado diferenciaremos por un lado las adaptaciones de Centro, que incorporaremos para todos los alumnos del Centro, de una etapa o de un ciclo, y, por otro, las consideraciones generales sobre la línea educativa a seguir con los alumnos sordos. Posteriormente trataremos de analizar qué otros ajustes tendremos que llevar a cabo en un aula concreta que tiene uno o varios niños sordos, y también veremos qué modificaciones deberemos realizar para un determinado alumno que no puede compartir con sus compañeros de aula.

II. Adaptaciones curriculares de Centro

Las preguntas que encontraremos a continuación forman parte de un ejercicio que hemos dividido en dos con el fin de que sirvan de introducción a los capítulos II y III del documento. Este ejercicio puede ser utilizado globalmente en actividades de formación.

- Piensa en tu Centro. ¿Ha habido modificaciones en el mismo desde que educa niños sordos?
- En caso de que haya modificaciones, ¿afectan sólo a los alumnos sordos o son incorporadas para la totalidad de alumnos?
- ¿Son asumidas por el equipo docente? ¿Dónde se reflejan?



Las **adaptaciones curriculares de Centro** serán el conjunto de modificaciones o ajustes que se realizan en los distintos elementos de la acción educativa a compartir por todos los alumnos de un Centro, una etapa o de un ciclo y que son planteadas específicamente para responder a los alumnos con necesidades educativas especiales".

AV-2

Si contamos con la presencia del equipo específico de deficiencia auditiva y el equipo interdisciplinar de zona, su colaboración supondrá una valiosa ayuda para la evaluación del alumno, tanto en la evaluación inicial como en la toma de decisiones y seguimiento.

Cualquier otra persona que pueda ofrecer información y actuar dentro de ámbito educativo del alumno, como pueden ser: el propio alumno, personas sordas que participan en la comunidad escolar (aportando el lenguaje de signos, estrategias de comunicación, identificación personal, socialización) y la propia familia.

¿Dónde debe quedar reflejado el conjunto de adaptaciones que se realicen?

El conjunto de adaptaciones que se determine realizar en el aula debe ir quedando reflejado en *la programación del aula*, ya que este tipo de ajustes formará parte de las decisiones tomadas por todos los niños.

El conjunto de adaptaciones que se determine realizar a nivel individual debe quedar reflejado en un *documento individual de adaptaciones curriculares (D. I. A. C.)*.

II. El proceso de realización de adaptaciones curriculares

Seguidamente, vamos a analizar el proceso partiendo de un alumno para llegar a la toma de decisiones en los tres niveles que venimos describiendo (centro, aula e individual).

Ante un alumno con deficiencia auditiva, ¿cuál será el proceso a seguir en la toma de decisiones para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria para ese alumno?

La finalidad última del proceso será, evidentemente, *buscar y justificar la respuesta educativa adecuada*.

Punto de partida

En el inicio del proceso para la determinación de la respuesta educativa, dentro de la evaluación inicial, el primer paso será la recogida de información y evaluación para la identificación de las necesidades educativas especiales de nuestro alumno, llegando finalmente a la toma de decisiones para la elaboración de la respuesta educativa que se le va a ofrecer. (Ver cuadro 1, págs. 12 y 13)

La toma de decisiones se realizará respecto a:

- La determinación de la propuesta curricular adecuada.
- Los medios necesarios para poder llevarla a cabo.
- La organización de estos medios.

Estos elementos conforman los elementos básicos y los de acceso, los mismos que se han contemplado para desarrollar las adaptaciones a realizar en el centro:

Elementos curriculares básicos:

- Metodología.
- Objetivos y contenidos.
- Evaluación.

Elementos de acceso al currículo:

- Organización de los elementos personales.
- Organización de espacios y aspecto físico del aula.
- Organización del mobiliario y recursos didácticos.
- Organización del tiempo.

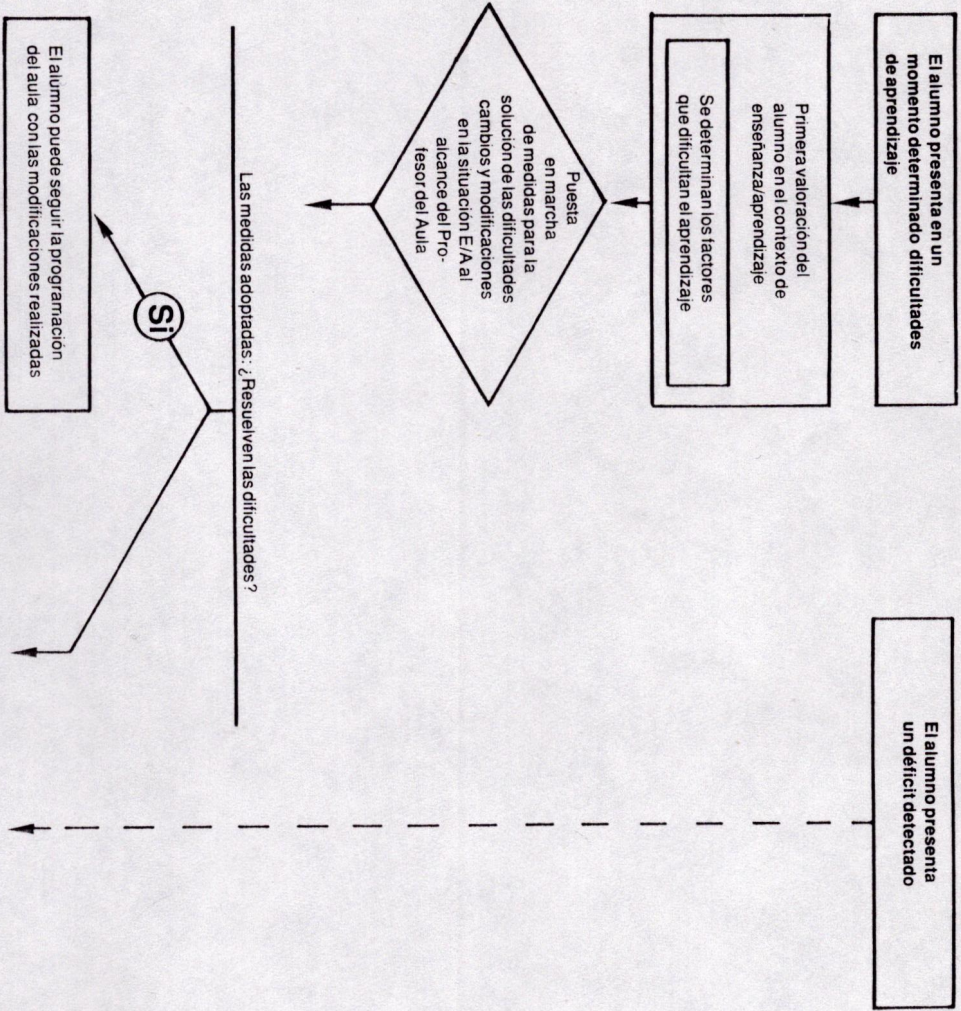
El proceso de toma de decisiones en la realización de adaptaciones curriculares (Cuadro 1) es un proceso que sigue una doble vía; va, por un lado, de lo general a lo particular y, por otro, de lo particular a lo general.

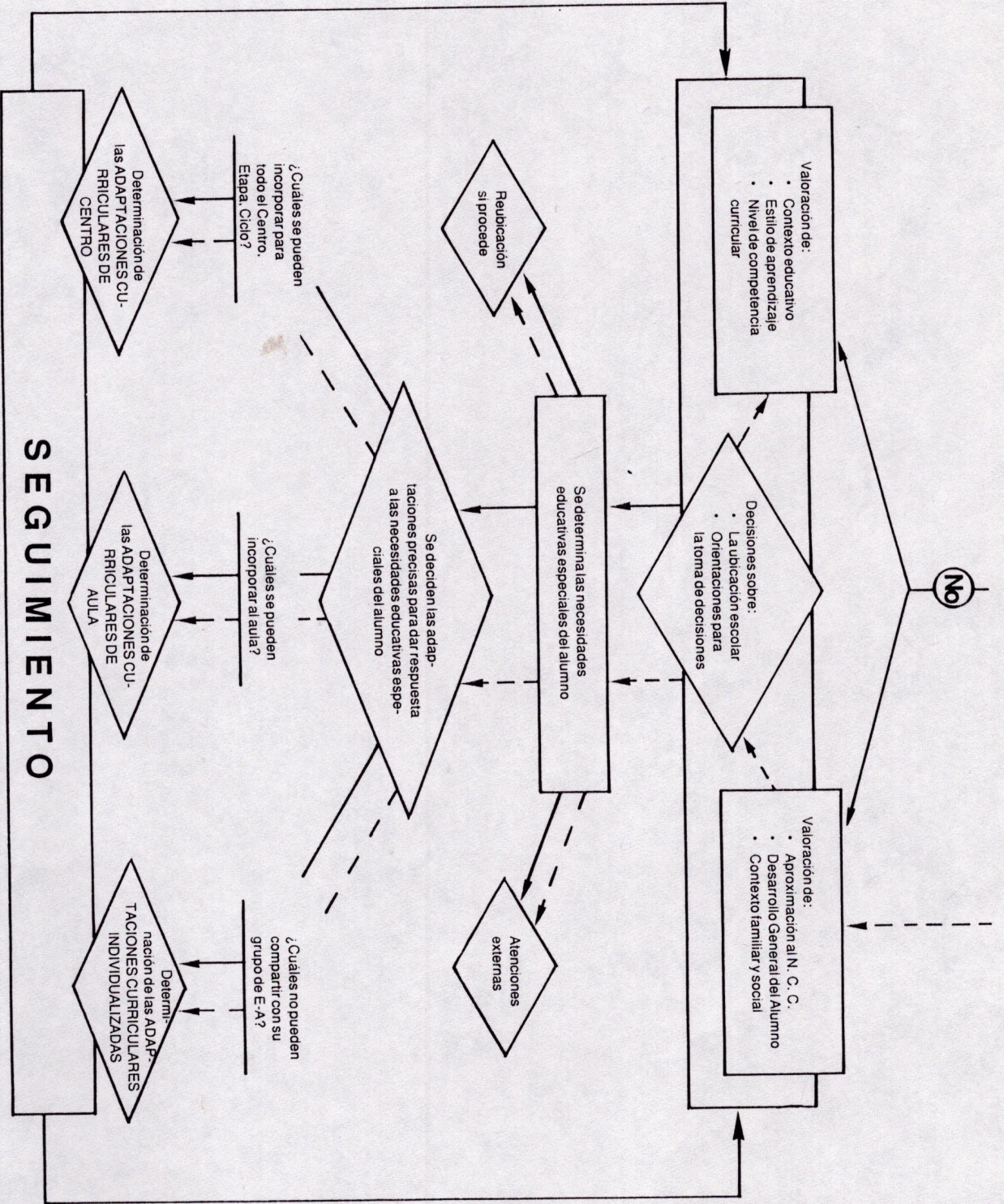
Por un lado, los alumnos sordos presentan necesidades educativas especiales de entrada, lo cual implica poder tomar algunas decisiones "a priori" en cuanto a adaptaciones a nivel de centro. En este caso el proceso irá de arriba a abajo, es decir, partiendo del centro hasta llegar a la concreción en cada niño.

Al mismo tiempo, puede darse el caso de que una adaptación que en un principio se había realizado a nivel individual para un alumno, con la práctica se decida que puede ser positiva su incorporación al aula y finalmente pase a ser una adaptación de centro al ser considerada de interés para todos los alumnos. En este caso el proceso irá de abajo a arriba, es decir, partiendo de las n. e. e. de un alumno en concreto y de las adaptaciones que se hayan podido realizar a nivel individual y en el aula hasta ser incorporadas a nivel de centro.

El cuadro que a continuación se presenta ha sido extraído de la Guía de Adaptaciones Curriculares, y pretende describir el proceso a seguir en la realización de adaptaciones curriculares individualizadas, tanto en el caso de que un alumno presente dificultades de aprendizaje en cualquier momento de su escolarización (caso A), como si se trata de un niño sin escolarizar que presenta un déficit detectado (caso B). Ya que este proceso descrito es válido para cualquier alumno que pueda presentar dificultades de aprendizaje, consideramos que puede ser igualmente aplicable en el caso de nuestro alumno con deficiencia auditiva.

Caso A **Cuadro 1** **Caso B**





Pongamos como ejemplo la introducción de un sistema complementario de comunicación (Bimodal, Cued-Speech).

Puede darse el caso de una escuela que por primera vez va a integrar a alumnos sordos. Después de informarse y de un proceso de formación, al elaborar el proyecto educativo a principio de curso, se decide introducir la utilización de un sistema complementario de comunicación para que sea utilizado por todos los miembros de la escuela como instrumento de comunicación con los alumnos sordos.

Esta decisión tomada por todo el centro se irá concretando en las programaciones de las aulas y a nivel individual para cada alumno sordo. Por ser una adaptación de centro va a tener repercusión en todos los miembros de la escuela.

No obstante, puede darse el caso de una escuela que decida introducir el sistema complementario de comunicación como una adaptación individual en el currículo de cada alumno sordo, con la idea de que sirva como técnica de aprendizaje entre los alumnos sordos y con los profesores que se relacionan con ellos.

Al cabo de un tiempo, con la práctica y constatando las dificultades de comunicación entre los alumnos sordos y oyentes, puede decidirse el incluir la utilización de este sistema de comunicación en la programación del aula de forma que sea utilizado por todos los alumnos para comunicarse con sus compañeros.

Finalmente, lo más probable es que se plantee la inclusión del sistema complementario de comunicación como una adaptación a nivel de centro dadas las ventajas comunicativas que ello comporta para todos los miembros de la escuela, sobre todo si en el centro hay más alumnos sordos en otros niveles.

Dentro del proceso de toma de decisiones para la realización de adaptaciones curriculares, hemos visto la importancia de la valoración e identificación de las necesidades educativas especiales del niño sordo en el contexto de enseñanza-aprendizaje (evaluación inicial).

Una vez realizado este primer paso podremos llegar a la organización de la respuesta educativa ya que, obviamente, sólo conociendo las necesidades educativas especiales de un alumno y su contexto educativo podemos determinar cómo se puede responder a ellas.

**Organización de la
respuesta educativa**

No hemos de olvidar la evaluación formativa, que nos permitirá seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumno en relación a posibles dificultades que puedan surgir, tanto por parte del propio alumno como de las condiciones y características que dependen del profesor y del contexto amplio en el que se desarrolla su proceso educativo.

En la toma de decisiones para la elaboración de la respuesta educativa de los alumnos sordos, ¿cuál ha de ser nuestro punto de partida?

Hemos de partir de un *marco curricular común*, sin que para el alumno sordo, en principio, haya que eliminar ninguno de los objetivos y contenidos previstos para el resto de los alumnos.

Tendremos que buscar recursos materiales, personales, organizativos y metodológicos para poner estos objetivos y contenidos a su alcance. Así, ofreceremos la posibilidad de acceder a aquello que por su derecho a la educación le corresponde, aunque, como acabamos de decir, tengamos que contemplar la posibilidad de realizar una serie de adaptaciones con respecto al marco curricular común para ajustarlo a las necesidades concretas que pueda presentar.

Un aspecto importante a tener presente en todo momento es la dificultad de determinar en este documento si un tipo de adaptación debe realizarse a nivel individual o para el aula. No se puede determinar "a priori" a qué nivel deben realizarse las adaptaciones, ya que sólo en presencia de unos niños y de una escuela concreta podremos identificar las n. e. e. de esos alumnos y por tanto determinar cuál es la mejor manera de satisfacerlas en el contexto en que se encuentran. *En este tema realizamos la división entre las posibles adaptaciones que se pueden realizar en el aula y las que tendemos que realizar individualmente a título orientativo, sin pretender en ningún momento transmitir la idea de que eso es lo que debe hacerse en todas las situaciones.*

Las adaptaciones propuestas para el centro, se llevarán a la práctica en el ámbito del aula.

En el aula y a nivel individual, las adaptaciones han de ser más concretas que las decisiones de centro. Ya que tendrán que ajustarse a las características particulares de los alumnos de un determinado ciclo o grupo. Será en el ámbito del aula donde se

desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y, por tanto, será precisamente en ese ámbito donde se concreten y se lleven a la práctica las adaptaciones y orientaciones propuestas para el centro. Pero también tendremos que realizar otras adaptaciones que surgirán de la propia marcha del proceso educativo y tendrán que ser incorporadas en nuestras programaciones de aula o individuales, dependiendo de las necesidades de cada uno de nuestros alumnos. Un ejemplo de esta última situación sería el caso de la ubicación de los alumnos en el aula, de las relaciones que establezcamos con ellos, de la utilización de determinadas técnicas para unos contenidos concretos o la selección de un tipo de actividades que nos parezcan más cercanas a la experiencia de nuestros alumnos.

Aquel tipo de adaptaciones curriculares referidas a ciertas n. e. e. que no puedan ser contempladas dentro de la programación del aula se desarrollarán a nivel individual.

Conviene resaltar el hecho de que cuantas más adaptaciones se hayan realizado en el proyecto curricular del centro para responder a las n. e. e. de nuestros alumnos sordos, menos numerosas y necesarias serán las adaptaciones de aula. Por el contrario, si en el centro no se han tomado una serie de decisiones para dar respuesta a los alumnos con deficiencia auditiva, es en el aula donde se deberían tomar estas decisiones, pasando posteriormente a determinar qué n. e. e. habrán de resolverse a nivel individual.

Volviendo al ejemplo anterior: si en un centro donde hay alumnos sordos se decide la utilización de un sistema complementario de comunicación para todos los alumnos, tendremos que planificar en nuestras aulas la enseñanza y utilización de ese sistema, a partir de un proyecto o programación que hemos decidido para la etapa o el ciclo. No obstante, si esta decisión no ha sido tomada a nivel de centro, será para el grupo-clase o individualmente donde el maestro tutor y el de apoyo podrían incluir esta opción dentro de su programación.

En el caso de la utilización de un sistema complementario, es importante que la decisión sea asumida desde el centro por varias razones:

- Uniformidad de criterios para todo el centro.
- Planificación conjunta y secuenciada del aprendizaje del sistema elegido.
- Conocimiento y utilización de este sistema por todos los alumnos y maestros de la escuela, lo cual favorece y amplía el ámbito de comunicación de los alumnos sordos.



- Implicación real de todo el centro en el proceso de integración de los alumnos sordos.

Una idea que hemos de tener presente en todo momento es que las adaptaciones curriculares para el aula, que han de quedar reflejadas en la programación, son para todos los alumnos del grupo-clase.

En el aula contemplaremos el tipo de adaptaciones que, siendo necesarias para nuestros alumnos sordos, en la mayoría de los casos también son positivas para el proceso de enseñanza/aprendizaje de los demás alumnos.

Aquel tipo de adaptaciones curriculares referidas a ciertas n. e. e. que no puedan ser contempladas dentro de la programación del aula se desarrollarán a nivel individual.

Este tipo de adaptaciones (A. C. I.) se pueden contemplar para un solo alumno o para varios alumnos de un mismo grupo de enseñanza/aprendizaje con n. e. e. similares.

¿Qué elementos vamos a contemplar en la elaboración de adaptaciones curriculares de aula e individuales?

Vamos a seguir el mismo esquema que en la primera parte de este tema (adaptaciones de centro) (*), desarrollando los elementos susceptibles de adaptación en dos categorías:

Elementos básicos del currículo:

- Objetivos y contenidos.
- Metodología y actividades.
- Evaluación.

Elementos de acceso al currículo:

- Organización de los elementos personales.
- Organización de espacios y aspecto físico del aula.

(*) "La Respuesta Educativa I".

- Organización del mobiliario y recursos didácticos.
- Organización del tiempo.

Recordemos que el proceso en la toma de decisiones respecto a la realización de adaptaciones curriculares no siempre sigue el orden que presentamos (primero elementos básicos, luego elementos de acceso).

Es evidente que cualquier adaptación en el QUE enseñar (objetivos y contenidos) en la mayoría de los casos conlleva la necesidad de realizar adaptaciones en otros elementos curriculares tanto básicos (metodología, actividades, evaluación) como de acceso (organización de los distintos elementos y relaciones personales). Sin embargo, en muchas ocasiones será suficiente con realizar adaptaciones en los elementos de acceso, especialmente en adaptación de materiales y organización de los recursos, para responder a las necesidades especiales de algunos alumnos.

La idea que debe quedar clara es que el proceso de realización de adaptaciones conlleva idas y vueltas continuas y muchas de las decisiones que se tome en algunos elementos van a condicionar actuaciones en otros, ya sean de acceso o básicos.

III. Adaptaciones en los elementos curriculares básicos

Las características que hemos descrito en la primera parte (adaptaciones en el centro) para la determinación de los objetivos y contenidos son igualmente válidos para los que se desarrollen en la programación del aula y a nivel individual, aunque hemos de tener en cuenta que en el aula, partiendo de los objetivos generales (de etapa y de ciclo) llegaremos a la formulación de *objetivos didácticos*.

Un buen profesor ha de ser experto programando lecciones que tengan significado y utilidad para los estudiantes sordos en cada estadio de su desarrollo, ayudando también a los niños a alcanzar sus objetivos a largo plazo. Sanders (1988).

Frente a los objetivos generales, los *objetivos didácticos* deben tener un grado de precisión y claridad suficiente para que sea posible diseñar actividades y estrategias concretas para su consecución. Deben determinar lo que un alumno va a aprender en cada área (contenidos) y en cada momento. A este nivel se trata de llegar al desarrollo de aprendizajes concretos.

Objetivos y contenidos