



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

“ESTUDIO SOBRE EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO, TERCERA PARTE”

“AUTORÍA M ^a Esther López Español
TEMÁTICA Currículo escolar
ETAPA Educación Infantil y primaria

Resumen

Se trata de la tercera parte, de un estudio creado con el fin de mostrar y ayudar a los docentes en el descubrimiento de la importancia que para todo el profesorado tiene la aplicación del currículo escolar en las aulas de nuestros centros, incluyendo, el término competencias básicas con el fin de aclarar su uso y aplicación

Palabras clave

Educación, currículo, Proyecto Educativo, Programaciones didáctica, unidades Didácticas...

TERCERA PARTE

4.- IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Propiamente es inseparable de esta práctica y forma una unidad con ella, permitiendo, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La concepción de la evaluación está estrechamente relacionada con la del aprendizaje y la del currículo. Es preciso, pues, declarar ahora qué concepto y qué procedimientos de evaluación se siguen de los principios psicopedagógicos antes expuestos y de la naturaleza misma de un Diseño Curricular abierto y flexible.

De dichos principios y concepción del currículo se siguen consecuencias para la evaluación del sistema educativo y de los procesos de enseñanza. Estas consecuencias han sido expuestas en el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo y son desarrolladas también en otro lugar del presente Documento. A continuación van a presentarse las implicaciones que de los principios psicopedagógicos



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

se siguen, principalmente, para la evaluación de los procesos de aprendizaje en los alumnos qué, cómo, cuando y para qué evaluar.

Respecto al objeto de la evaluación qué evaluar, una evaluación acorde con los principios del presente Diseño tiene por objeto valorar capacidades. Estas capacidades, expresadas en los objetivos generales, tanto de etapa, cuanto de áreas, no son directamente, pero si indirectamente evaluables. A través de los oportunos indicadores, sin embargo, son las capacidades y no las conductas o los rendimientos, lo que debe constituir objeto de la evaluación.

En cuanto al cómo evaluar, un Diseño Curricular abierto y flexible reclama una evaluación con la doble característica de continua e individualizada.

El principio de evaluación continua se corresponde con la consideración de la evaluación como elemento inseparable de la educación misma. La evaluación no es sino una de las dimensiones a lo largo de las cuales se extiende el proceso educativo que, gracias a ella, puede permanentemente retroalimentarse con la información pertinente y autocorregirse.

La evaluación continua empieza, al comienzo del propio proceso educativo. Requiere, por ello, una evaluación inicial del alumno de sus conocimientos previos, de sus actitudes, de su capacidad. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades.

La evaluación que acompaña constantemente al propio proceso de enseñanza y aprendizaje suele ser denominada “formativa” (o también iluminativa”). Es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que aparezcan disfuncionales.

El principio de evaluación continua no quita la posibilidad y, a veces, la necesidad de efectuar también evaluación al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, sea cual sea la extensión del segmento considerado unidad didáctica, ciclo, etc. A esta evaluación que trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos en el proceso educativo suele llamársele evaluación sumativa”. De ella se desprende el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo: a la siguiente unidad didáctica, ciclo, etc. En cierto modo, por tanto, esta evaluación constituye, por otro lado, evaluación inicial del nuevo proceso abierto.

El Diseño Curricular es abierto y flexible, entre otras razones, para poderse adaptar a las diferentes necesidades de los alumnos. Un Diseño de tal naturaleza reclama una evaluación individualizada. A esta evaluación, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial, suele llamársele evaluación criterial”. Este género de evaluación se opone a una evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que los alumnos son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general de rendimiento y logro que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de los alumnos de su edad o de su grupo. Mientras que la evaluación normativa desconoce las peculiaridades de cada sujeto y a menudo, además, contribuye a dañar su autoconcepto, la evaluación con arreglo a criterios individuales



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

suministra información al propio alumno acerca de lo que realmente ha hecho, de sus progresos, y de lo que puede llegar a hacer con arreglo a sus propias posibilidades.

La cuestión, en fin, de para qué evaluar” tiene también una respuesta clara en el planteamiento del presente Diseño Curricular. Se evalúa no para clasificar alumnos, para compararlos entre si o con respecto a una norma genérica, sino que se evalúa para orientar al propio alumno y para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igual que no hay verdadera intervención educativa sin evaluación, tampoco hay verdadera evaluación educativa sin intervención. La finalidad de la evaluaciones, principalmente, orientar a alumno y profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo como: metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales. Todo lo cuales muy distinto de la finalidad tradicional de la evaluación, encaminada, casi exclusivamente, a fines de promoción académica y de calificación.

4.1. Los componentes del diseño curricular.

El contenido que configurará el Diseño Curricular Base que finalmente llegue a los centros no quedará definido hasta que finalice el proceso de debate del documento que se somete a discusión y se establezcan, por otra parte, los ámbitos de competencia estatal y autonómica. La presencia o ausencia de los elementos que configuran el Diseño Base es, por ello, provisional, Esta provisionalidad no afecta, sin embargo, a su naturaleza, por lo que se considera necesario comentarla con el fin de ayudar a la lectura de la propuesta curricular de cada etapa.

Los componentes que el Ministerio de Educación y Ciencia propone que formen parte del Diseño Curricular Base son los siguientes: objetivos generales de etapa, áreas curriculares, objetivos generales de área, bloques de contenido, y orientaciones didácticas y para la evaluación. Se expone a continuación brevemente la función y el significado de cada uno de estos elementos.

Los objetivos generales de etapa establecen las capacidades que se espera hayan adquirido los alumnos, como consecuencia de la intervención escolar, al finalizar cada uno de los tramos educativos a los que se refiere el documento, es decir, la Educación infantil, la Educación Primaria, y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este elemento curricular se concretan las intenciones educativas, las finalidades, que un determinado sistema establece para todos sus alumnos. Esto convierte los objetivos generales en el referente principal para el profesorado a la hora de planificar su práctica en el aula. Estos objetivos quedan contextualizados posteriormente en los de cada una de las áreas.

Los objetivos se refieren como mínimo a cinco grandes tipos de capacidades humanas; cognitivas o intelectuales; motrices; de equilibrio personal o afectivas; de relación interpersonal; y de actuación e inserción social. Los contenidos escolares han estado, en el pasado, excesivamente centrados en el primer tipo de capacidades olvidando las restantes. El desarrollo armónico del alumno supone que la educación escolar incluya todos estos ámbitos con igual importancia. En cada uno de los objetivos las capacidades se presentan de forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas, en el que las capacidades no se ejercitan de forma aislada sino apoyadas unas en otras.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

En esta propuesta curricular se ha optado por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables. Las capacidades o competencias que se recogen en los objetivos generales pueden luego manifestarse en conductas concretas muy variadas, que no pueden anticiparse en un Diseño Base. El énfasis se pone por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la etapa que permite que, al final de esta, el alumno haya desarrollado una determinada capacidad que le permitirá actuaciones muy diversas.

Al tratarse de capacidades, los objetivos generales no son directa ni unívocamente evaluables. El profesor deberá concretar qué aprendizajes espera como manifestación de estas competencias. Estas conductas serán distintas entre los alumnos, e incluso un mismo alumno mostrará una misma capacidad en distintos comportamientos. Sin embargo, habrá que volver a los objetivos en el momento final de la evaluación para analizar el avance global que el alumno haya manifestado en las capacidades como algo más allá de la mera suma de las distintas evaluaciones de conductas concretas, confrontando la información que cada área ofrece acerca de una misma capacidad, no es infrecuente el caso en el que un alumno muestra niveles diferentes de desarrollo de una competencia en distintas áreas. Esta reflexión conjunta es imprescindible para llevar a cabo la evaluación global del alumno.

Los objetivos generales de la etapa indican el nivel en el cual se espera que el alumno haya adquirido la capacidad al final del período educativo correspondiente, lo cual, evidentemente, no quiere decir que no sean útiles para el resto de la etapa. Al profesorado le resultará

más sencillo reconocer a los alumnos del último curso de cada etapa en las capacidades expresadas en los objetivos: sin embargo, sólo un proceso planificado intencionalmente durante todos los cursos escolares de cada nivel asegurará que al final el alumno haya alcanzado las capacidades que se expresan en los objetivos generales .

Así, por ejemplo, entre los objetivos que se establecen para la Educación Primaria se encuentra el de que, al final de ella, el alumno sea capaz de comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, respetando las peculiaridades de las diferentes lenguas y dialectos, y atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera”. Los alumnos irán desarrollando esta capacidad a lo largo de toda la Educación Primaria. Al principio sólo captarán lo anecdótico, lo directo y explícito de estos mensajes: posteriormente su capacidad comunicativa les permitirá usar la lengua de forma más flexible y profunda; y, al final de la etapa, serán capaces de argumentar sus puntos de vista y de aceptar las reglas propias del intercambio comunicativo, y las situaciones a las que hagan referencia serán más amplias y vanadas.

Los objetivos generales de etapa se refieren a capacidades globales que se trabajan desde todas las áreas. Por ello, no existe un correlato exclusivo entre un objetivo y un área. El ejemplo citado más arriba pone de manifiesto esta colaboración de las áreas ya que alcanzar las capacidades que allí se señalan no dependen únicamente de las áreas de Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras, sino que en todas las áreas se ejercita la comprensión y producción de mensajes lingüísticos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

El siguiente elemento del Diseño Base son las áreas curriculares. La presencia de unas determinadas áreas en el currículo no se debe justificar en términos de tradición pedagógica exclusivamente. Es evidente que los conocimientos que a través de la historia de la ciencia se han ido consolidando en disciplinas estructuradas deben tener un reflejo en el currículo de la enseñanza obligatoria, ya que han sido los conocimientos que han permitido la evolución de la humanidad. Sin embargo, esta reflexión no lleva a una traducción inmediata de cuáles deben ser las áreas presentes en el currículo. Es necesario plantearse así mismo la aportación que cada uno de estos campos del conocimiento hace a las capacidades expresadas en los objetivos generales. La elección o no de una área para una determinada etapa dependerá de la valoración acerca de lo que ésta aporta al desarrollo que se pretende del alumno en ese período concreto.

Para el Diseño Curricular E>ase de la enseñanza obligatoria, así como de la Educación Infantil, se ha considerado pertinente en todas las etapas elegir como estructura curricular el área. Ello favorecerá un enfoque didáctico más globalizado y una mayor relación entre los distintos profesores. El sentido de las áreas es, sin embargo, muy distinto en cada una de las tres etapas. En la Educación Infantil las áreas se refieren a ámbitos de experiencia del niño de esas edades, mientras que en la Educación Primaria el peso de la fuente disciplinar es mayor, ya que se pretende no solo que el alumno aumente su experiencia sino también que vaya introduciéndose en los ámbitos de conocimiento. Esta fuente disciplinar gana importancia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la que la mayor parte de las áreas corresponden a una única disciplina, e incluso en aquellos casos en los que se agrupan varias disciplinas en la misma área ésta respeta la estructura conceptual de cada una y los rasgos clave de sus metodologías. La configuración de las áreas no se establece únicamente sobre la base de la información disciplinar, sino que en ella confluyen aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos .

En cada una de éstas áreas se especifican los objetivos generales que se pretende que el alumno haya alcanzado al final de la etapa. Estos objetivos, al igual que los de etapa, se expresan en términos de capacidades, pero añaden una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares. Los objetivos generales se refieren en principio al conjunto del área curricular sin precisar contenidos específicos de la misma. Al estar expresados en términos de capacidades, como los de etapa, no son directa ni unívocamente evaluables. Evaluarlos exige diseñar objetivos didácticos y actividades en que estas capacidades se refieran a contenidos y se señale el grado de aprendizaje que se espera encontrar. Esta fase no se establece en el Diseño Base, sino que debe quedar parcialmente en manos del profesorado que es quien cuenta con la información necesaria para llevarla a cabo.

Una vez establecidos los objetivos generales del área se pasa en el Diseño Curricular Base a definir los bloques de contenido. Estos bloques son agrupaciones de contenidos en las que se presenta al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área. Esta reflexión se hace a partir de las consideraciones acerca de la naturaleza del área, de su sentido en la etapa en concreto y de los objetivos generales que para ella se establecen.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

Estos bloques no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se quiere que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor elegirá posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor considerará simultáneamente los bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación.

Tanto en los criterios de selección de los bloques de contenido como en el número de éstos se ha tenido presente el hacer una propuesta lo suficientemente abierta como para que los centros puedan elaborar Proyectos Curriculares diferentes partiendo todos ellos de estos mismos bloques. Se pretende que los bloques presenten los contenidos realmente necesarios para la adquisición de las capacidades y sólo los estrictamente necesarios. Ello no quiere decir que no haya otros contenidos que puedan colaborar a la adquisición de estos objetivos. Pero los restantes bloques que se decida trabajar en la escuela dependerán de la decisión que el equipo docente de cada centro tome en función de las características de sus alumnos y del contexto socioeconómico y cultural en el que leve a cabo la práctica educativa. Estos criterios valdrán asimismo para profundizar en los bloques propuestos, desarrollando y detallando los contenidos que allí se indican. Y tendrán que guiar también la secuenciación de los bloques que, al no quedar prefijada en el Diseño Base, ofrece diversas posibilidades.

Dentro de los bloques se diferencia netamente entre lo que son los grandes epígrafes que indican los contenidos fundamentales de cada una de las etapas y la pormenorización que a continuación se hace de éstos en letra de menor tamaño, que pretende ejemplificarlos e ilustrarlos indicando el nivel en el que ese contenido debería trabajarse en cada etapa. Por ejemplo, cuando se indica la conveniencia de trabajar el concepto de volumen, en el área artística, se concreta después, en letra pequeña, lo que el volumen debería significar en la educación primaria, especificándose que no se pretende llegar más allá del conocimiento de conceptos tales como vacío y lleno. La presencia de estas matizaciones para cada uno de los contenidos parece especialmente útil para evitar el riesgo de que enunciados excesivamente generales, como el que acabamos de señalar del volumen, pudieran llevar a una parte del profesorado a trabajarlo de una manera demasiado elevada o demasiado simplificada para la etapa en la que se presenta este contenido. Ello no quiere decir, sin embargo, que esta información suplementaria introduzca nuevos contenidos. Muy al contrario, lo que pretende es precisamente delimitar la difusa amplitud que cada uno de los epígrafes podría conllevar. La función de este segundo nivel de contenidos es entonces más orientativa que prescriptiva.

En esta propuesta curricular se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas valores y actitudes. En la escuela los alumnos aprenden de hecho estos tres tipos de contenidos. Todo contenido que se aprende es también susceptible de ser enseñado, y se considera tan necesario planificar la intervención con respecto a los contenidos de tipo conceptual como planificarla en relación a los otros dos tipos de contenido.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

En los bloques del Diseño Curricular Base se señalan en tres apartados distintos los tres tipos de contenido. El primero de ellos es el que presenta los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos han estado siempre presentes en los programas escolares. no tanto los principios. Por principios se entiende enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación.

El segundo tipo de contenido es el que se refiere a los procedimientos. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos mas o menos generales en función del numero de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de destrezas”, técnicas” o “estrategias”, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos. Esta graduación se ha indicado en los textos referidos a este segundo tipo de contenidos en algunos casos incluyendo las técnicas bajo el procedimiento global.

No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Es, por tanto, un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos. La información acerca de cómo trabajar en clase cualquier tipo de contenido no se presenta en los bloques sino que se recoge en las orientaciones didácticas.

El último apartado, que aparece en todos los bloques de contenido, es el que se refiere a los valores, normas y actitudes. La pertinencia o no de incluir este tipo de contenido en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda. Hay personas que consideran que puede ser peligroso estipular unos valores y unas normas y actitudes para todos los alumnos. Desde esta propuesta curricular se pretende, en cambio, que los profesores programen y trabajen estos contenidos tanto como los demás ya que, de hecho, los alumnos aprenden valores, normas y actitudes en la escuela. La única diferencia, que se considera en esta propuesta una ventaja, es que ese aprendizaje no se producirá de una manera no planificada, formando parte del currículo oculto, sino que la escuela intervendrá intencionalmente favoreciendo las situaciones de enseñanza que aseguran el desarrollo de los valores, normas y actitudes que, a partir de las cuatro fuentes del currículo, pero especialmente de la fuente sociológica, se consideren oportunas.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías: la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías, con ello se sugiere



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Estos tres tipos de contenido son entonces igualmente importantes ya que colaboran los tres en igual medida a la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos generales del área. El orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos. Los diferentes tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades de enseñanza y aprendizaje ni de evaluación distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

El último elemento curricular de cada una de las áreas son las orientaciones didácticas y para la evaluación. En ellas se proporcionan criterios para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje y actividades de evaluación tanto inicial como formativa y sumativa; no se dan las actividades diseñadas. Este elemento pretende orientar al profesorado acerca de cuál puede ser la manera más coherente de llevar a cabo la práctica educativa en función de las distintas opciones que se han ido tomando en los elementos anteriores del currículo.

Desde el enfoque psicopedagógico que se plantea en la propuesta curricular, no existe el método por excelencia. Los métodos no son mejores ni peores en términos absolutos, sino en función del ajuste que consiguen en la ayuda pedagógica que cada alumno exige. La necesaria individualización de la enseñanza supone la individualización de los métodos. Sin embargo, sí que existen ciertos principios metodológicos generales, que se derivan de los supuestos psicopedagógicos expuestos, que pueden guiar la práctica docente. El abanico de posibilidades didácticas es amplísimo, pero hay algunas concepciones que entrarían en contradicción con todo lo anteriormente dicho, por lo que se considera útil ofrecer al profesorado algunas reflexiones al respecto.

La propuesta curricular que se ha adoptado muestra un claro carácter jerárquico, de decisiones en cascada. Quiere esto decir que los distintos elementos curriculares tienen entre sí una interdependencia en la cual debe reconocerse la presencia de las decisiones tomadas en los elementos superiores sobre los inferiores. Los principios que han llevado a la configuración de los objetivos generales de la etapa, como concreción de las intenciones educativas, deben estar también presentes en la elección de las áreas, en la elección de los objetivos generales de estas áreas, y en la configuración de los bloques de contenido. De esta manera se evita el riesgo de que las decisiones que llevan a diseñar cualquiera de estos pasos sean en cierto sentido arbitrarias.

4.2. La respuesta a la diversidad en el currículo.

Reivindicar una escuela con talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

El objetivo de la educación obligatoria es ofrecer al alumno una cultura común a la que debe tener acceso cualquier ciudadano. En esta clara intención educativa se condensan las aspiraciones de igualdad de oportunidades que deben caracterizar la educación escolar.

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí.

El reto de la escuela consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización no sólo no colabore a compensar las desigualdades sino que incluso las aumente.

Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación escolar tendrá que asegurar, entonces, un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículo y la innegable diversidad de los alumnos.

4.3.La diversidad de los alumnos

Los ámbitos en los que se manifiesta esta diversidad son variados y se establecen entre ellos complejas interrelaciones. Tradicionalmente la escuela ha enfatizado uno de ellos, la capacidad para aprender, medida exclusivamente a través del rendimiento escolar, y ha prestado muchísima menos atención a las diferencias de motivaciones e intereses, olvidando la interdependencia de los tres factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, corriendo con ello el riesgo de generar en los alumnos un desencanto que puede provocar el abandono escolar.

Es un hecho que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su capacidad para aprender. Ahora bien, desde los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base, capacidad para aprender no es sinónimo de 'capacidad intelectual' entendida ésta como algo innato, estático e impermeable a las experiencias educativas. Muy al contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender: por ello, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno.

La motivación por aprender, y en particular por construir ciertos aprendizajes, el segundo ámbito de diversidad, es un complejo proceso que condiciona en buena medida la capacidad para aprender de los alumnos. La motivación depende en parte de la historia de éxitos y fracasos anteriores del alumno en tareas de aprendizaje, pero también del hecho de que los contenidos que se ofrezcan a los alumnos posean significado lógico y sean funcionales para ellos. En la motivación que un alumno llegue a tener desempeña un papel central la atención y el refuerzo social que el profesor le preste.

En las etapas de la Educación Infantil y Primaria, los intereses de los alumnos tienen que ver en buena medida con la novedad y con el gusto y las preferencias individuales por unas actividades u otras. En la Enseñanza Secundaria, sin embargo, los intereses se diversifican mucho más y se conectan sobre todo con el futuro académico y profesional que cada alumno imagina para sí. En este tramo educativo los



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

intereses se constituyen, de esta forma, en un ámbito distinto de la motivación pero complementario a éste y para el cual los alumnos deben encontrar también una respuesta diversificada. Quiere esto decir que las actividades educativas deben estar pensadas no sólo desde el punto de vista de satisfacer las condiciones para un aprendizaje significativo, sino también desde su potencialidad para satisfacer entre los alumnos futuros intereses que, sin duda, serán distintos en función de la historia educativa de cada alumno y del contexto sociofamiliar en el que se se desenvuelva.

Entre los alumnos que manifiestan dificultades, cuando no limitaciones, en lo que se ha llamado capacidad para aprender se halla un colectivo importante al que tradicionalmente se ha venido conociendo como alumnos de educación especial y que en la actualidad, y como consecuencia de un cambio radical que se ha producido en la comprensión de este colectivo, se le denomina con la expresión “alumnos con necesidades educativas especiales”.

El concepto de necesidades educativas especiales remite a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de la escolarización para el logro de los fines de la educación.

También es necesario tener en cuenta a aquellos alumnos muy dotados en determinadas áreas que progresan con mucha mayor rapidez que sus compañeros en la consecución de los objetivos generales establecidos. Es preciso, igualmente, ofrecer una respuesta educativa a este grupo de estudiantes con el fin de que puedan progresar de acuerdo con sus capacidades.

4.4.La respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos

A. Adaptaciones curriculares

Los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones adaptan los objetivos y contenidos a las peculiaridades de los centros y los alumnos

Una propuesta de currículo abierto ofrece uno de los instrumentos mas valiosos para responder a esta diversidad. Al renunciar a señalar pormenorizadamente unas mismas decisiones curriculares para todos los centros del país, se permite atender a lo específico de cada uno. Desde este punto de vista, los niveles de concreción curricular son niveles de adaptación curricular. Por otra parte, el perfil de profesor que se dibuja en esta opción como responsable de gran parte de las decisiones curriculares favorecerá la atención a la diversidad ya que permitirá que sean los que mejor conocen a los alumnos quienes realicen las adecuaciones.

Además de las posibilidades que el propio Diseño Curricular Base ofrece, los profesores cuentan con otra estrategia educativa que les permitirá llevar a término este objetivo de individualización de la enseñanza las adaptaciones curriculares. El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares constituye la estrategia a seguir cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan alguna modificación en la ayuda pedagógica que se ofrece al grupo en general, ya sea por sus intereses o motivaciones o por sus capacidades.

Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al propio currículo, En los Proyectos Curriculares de Centro y en las Programaciones se adaptan los objetivos y contenidos del Diseño Curricular Base a las peculiaridades de los centros y los alumnos. Asimismo, los recursos metodológicos para individualizar



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

la enseñanza, que cada equipo docente y cada profesor utilizará, tales como grupos flexibles, materiales diversificados, etc.. son también adaptaciones curriculares en sentido amplio.

Además de llevar a cabo estas adaptaciones consideradas generales, el profesorado puede tener que seguir aplicando la estrategia de las adaptaciones en un sentido más específico modificando los distintos elementos que configuran las programaciones del aula: tanto las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, cuanto los contenidos y objetivos. En general, estas modificaciones pueden ser de tres tipos:

1.- Temporalización

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

- Adaptación temporal poco significativa, en la que el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de sus compañeros pero dentro del mismo ciclo.
- Adaptación significativa, en la que el alumno consigue los objetivos propuestos pero en el ciclo siguiente. Esto significa adaptar la secuencia de enseñanza y aprendizaje, haciéndola más extensa y detallada que para el resto de los alumnos.

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

2.- Priorización de algún elemento curricular

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

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

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

B. La diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria

La diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria muestra con carácter general, unas peculiaridades que merecen dedicarles una reflexión aparte.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares sigue siendo el principal recurso de respuesta a la diversidad con el que el profesorado de esta etapa, como el de los restantes tramos educativos, debe contar. Sin embargo, como ya se ha indicado, el nivel de diversidad de capacidades, intereses y motivaciones es mayor en este período que en los anteriores.

Por ello, en la propuesta curricular se articulan otros dos elementos que favorecerán atender a estas diferencias. La primera de ellas se refiere al espacio de optatividad que configura parte de las actividades educativas que llevará a cabo el alumno de secundaria.

En los cuatro años de esta etapa existirá un espacio creciente de optatividad que debe permitir a los alumnos elegir de entre las alternativas de contenidos que se le oferten aquellas que respondan mejor a sus necesidades, intereses y preferencias.

La optatividad curricular es, por tanto, un espacio privilegiado para atender a las diferencias de los alumnos, en el marco establecido por los objetivos generales de etapa, como se explica en el apartado 4 de la introducción a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Si las adaptaciones curriculares y la oferta de optatividad no fueran suficientes para satisfacer las necesidades generadas por la diversidad de los alumnos, el equipo docente de un centro tendría todavía otro elemento en sus manos la diversificación curricular. La diversificación curricular sería un caso extremo de adaptación curricular en el cual un alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de esta etapa, y emplear este tiempo en otro tipo de actividades educativas, bien las ofertadas en el espacio de optatividad, bien actividades diseñadas especialmente para él, que se podrían cursar dentro o fuera del centro. Este alumno seguiría teniendo en todo momento como referencia los objetivos generales de la etapa, pero accedería a ellos a través de otro tipo de contenidos y actividades.

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

C. La intervención en las necesidades educativas especiales

Una de las diferencias más importantes que introduce el concepto de necesidades educativas especiales con respecto al anterior concepto de “deficiencia” se manifiesta en el hecho de que cuando se habla de alumnos deficientes se considera que la causa de sus dificultades de aprendizaje está sólo dentro del niño, mientras que desde esta nueva perspectiva, el problema radica en la escuela, en encontrar la respuesta adecuada a las necesidades que aquéllos puedan presentar: el nivel de compromiso del sistema educativo en la respuesta a estas necesidades queda resaltado desde esta concepción.

Desde este punto de vista la causa de las dificultades de aprendizaje de estos alumnos tiene un origen fundamentalmente interactivo, dependen tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno en el que este se desenvuelve, en este caso de la escuela.

Junto con el carácter interactivo de las necesidades educativas especiales. Otra dimensión de este concepto merece ser puesta de relieve: su relatividad; en efecto las dificultades de un alumno determinado no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, al



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

contrario, van a depender de las particularidades del alumno en un momento determinado en relación a las condiciones y oportunidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. La respuesta pues a las necesidades educativas especiales de un alumno debe incluir las ayudas pedagógicas que puede precisar un alumno a lo largo de las diversas etapas educativas y, siempre que sea posible, en el marco escolar ordinario.

Estas ayudas pedagógicas pueden establecerse, con carácter general, en una doble dirección: a través de las adaptaciones curriculares y a través de los medios -personales y materiales- de acceso al currículo

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares es la estrategia de intervención por excelencia para dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, en el caso de este colectivo el nivel de adaptación necesario será normalmente mayor. Será necesario realizar adaptaciones con más frecuencia y sobre elementos más básicos del currículo. Puede ser necesario adaptar, además de la metodología, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los bloques de contenido, los objetivos generales de área e incluso algunos de los objetivos generales de etapa.

Por otra parte, las adaptaciones curriculares que se realicen para atender a las necesidades educativas especiales serán, en gran parte de las ocasiones, adaptaciones, no sólo de temporalización o priorización, sino también de eliminación o introducción de contenidos y objetivos. Este sería el caso, por ejemplo, de alumnos con deficiencia auditiva que no podrían trabajar algunos de los contenidos de áreas como lengua extranjera o música, y que necesitarían, en cambio, la introducción de otros contenidos referidos a un lenguaje complementario.

Además de estas adaptaciones curriculares, ciertos alumnos de necesidades educativas especiales necesitarán medios específicos de acceso al currículo. Conviene, con todo, dejar clara la implicación mutua de la doble dirección que puede establecerse en las ayudas pedagógicas que deben facilitarse para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos: en efecto, aunque en ciertos casos las adaptaciones curriculares o bien los medios de acceso al currículo, de forma independiente pueden por si solos bastar para responder a las necesidades educativas de determinados alumnos. Lo más frecuente es que la provisión de medios específicos de acceso al currículo se sumen a las adaptaciones realizadas en los elementos curriculares.

Entre los medios de acceso al currículo, cabe distinguir los siguientes aspectos

a) Medios personales. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco escolar tanto ordinario como específico, exige del concurso de otros profesionales: profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, miembros de los Equipos psicopedagógicos, etc. Conviene, con todo, poner de relieve algunas consideraciones a este respecto. En primer lugar debe quedar claro que la función de cada uno de estos profesionales debe establecerse en relación al proyecto educativo del centro que da sentido y coherencia armonizándola a todas las actuaciones que conforman la respuesta educativa a todos los alumnos. En segundo lugar, la necesidad de la intervención de uno u otro profesional no debe establecerse en función de la bondad en sí misma de tal colaboración sino en función de la pertinencia de la misma en relación a la propuesta curricular que se haya elaborado para un determinado alumno: los servicios pueden adquirir su justo sentido en función de los objetivos



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 16 – MARZO DE 2009

educativos que pretendan alcanzarse, y no como con excesiva frecuencia sucede, derivarlos mecánicamente del déficit. En tercer lugar, como queda dicho, lo que realmente constituye el eje central de la intervención de todos los profesionales es la propuesta curricular que se haya elaborado para un alumno o grupo de alumnos y en ella adquiere un papel fundamental e insustituible el profesor tutor: la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales es responsabilidad del profesor tutor con quien el profesor de apoyo colaborará de forma coordinada de acuerdo con los objetivos educativos que se propongan. Finalmente, la participación de otros profesionales a veces ajenos al centro, nunca debe servir de coartada al tutor o a cualquier otro profesor para no responsabilizarse ante las necesidades educativas que pueden plantear algunos de los alumnos.

b) Medios ambientales: Deben incluirse en este apartado aquellos materiales e instrumentos que pueden mediar, facilitándolo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los objetivos contemplados en la propuesta curricular de un alumno o de un grupo de alumnos. Se contemplan tanto la adaptación de los materiales escritos, del mobiliario y del equipamiento, como el concurso de instrumentos y ayudas técnicas que faciliten la autonomía, el desplazamiento, la visión y la audición: en definitiva que faciliten y potencien los niveles de comunicación, tanto oral como escrita, de los alumnos con necesidades educativas especiales y de esta manera puedan participar al máximo de la programación ordinaria prevista por el profesor.

c) Condiciones de acceso físico a la escuela. Se consideran en este apartado las modificaciones arquitectónicas (construcción de rampas, ascensores, etc.) en los edificios escolares que permitan la utilización y acceso a todas las dependencias y servicios del centro. También es importante buscar la mayor funcionalidad de los espacios (aulas, salas de usos múltiples, tutorías...) de forma que se facilite la flexibilidad en las agrupaciones de alumnos ante distintas necesidades.

Bibliografía.

- COLL, C: Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. Madrid. Alianza Editorial.
- MARCHESI, A: Desarrollo psicológico y educación II. Madrid. Editorial Alianza psicológica.
- SOBRADO, L: Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona. 1990

Autoría

- Nombre y Apellidos: M^a Esther López Español
- Centro, localidad, provincia: Villanueva del Duque, 14.250, Córdoba
- E-mail: estherle79@hotmail.com