



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

“EL CURRÍCULUM COMO VÍA DE LA MEJORA EDUCATIVA PARA LOS ALUMNOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

| |
|--|
| AUTORÍA JUAN ANTONIO CALLADO MORENO |
| TEMÁTICA CURRÍCULUM Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| ETAPA EI, EP, ESO... |

Resumen

El currículum debe ser un instrumento para planificar, diseñar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos/as, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales. Actualmente, a raíz de la Ley 17/2007 de 10 de diciembre, donde se establecen las enseñanzas para la Comunidad Autónoma de Andalucía, se ha establecido los diferentes niveles de concreción curricular, que servirán como base para el diseño del currículum adaptado para este tipo de educandos.

Palabras clave

Currículum, didáctica, alumnos/as con necesidades educativas especiales y proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. EL CURRÍCULUM COMO AGENTE DE CAMBIO

El desarrollo curricular es un proceso en el que los profesores/as, asesores/as y alumnos/as, intervienen en la configuración curricular que ha de ser aplicada en cada aula en concreto (mediada por el profesor/a), en el espacio de un contexto real. A esta fase de trabajo de los profesores/as se le ha denominado de diversos modos: “*Currículum en acción*” o “*enseñanza*” (Pérez Ferra, 2000), entre otras. Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) se han referido al desarrollo del Currículum desde tres puntos de vista distintos, a saber: Perspectiva fidelista, perspectiva de adaptación mutua y perspectiva de adaptación del currículum.

- Desde la *perspectiva fidelista*, implementar un Currículum es administrar fielmente el modelo propuesto y diseñado por expertos. Desde esta concepción, la enseñanza se percibe como una actividad lineal, mientras que el cambio vendrá determinado por el grado de discrepancia entre el Currículum diseñado y la utilización real del nuevo Currículum, cuyas indicaciones vendrían desde instancias externas al centro.
- Una segunda perspectiva, corresponde a la *adaptación mutua*, que surge como consecuencia del fracaso práctico de muchos proyectos curriculares de carácter innovador



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

en décadas pasadas, sobre todo en los años sesenta, que no habían considerado la necesidad de relacionar las dos fases de un mismo proceso: diseñar y desarrollar.

Es entonces, cuando el desarrollo del Currículum se valora como un problema de investigación, ya que los programas de innovación que se plantean fracasan ante la dificultad que supone relacionar el Currículum diseñado con el Currículum real, aplicado. Fullan y Pomfret (1977) sugieren una serie de razones por las que este modelo es pertinente:

- En primer lugar, para conocer qué ha cambiado del Currículum diseñado al Currículum aplicado.
- Para constatar y comprender por qué razones no surten efecto los cambios propuestos.
- Para interpretar los resultados de aprendizaje y relacionarlos con las posibles causas que dieron lugar a ellos.

Según argumentan González y Escudero (1987), existen notables diferencias entre los dos enfoques. Desde la perspectiva “*fidelistas*” se entiende que se pueden formular indicadores para valorar el grado de desarrollo homogéneo, con relación al Currículum real, mientras que desde el enfoque de “*adaptación mutua*”, se esperan y valoran cambios que incluso pueden ser más apropiados al contexto, adoptados por los destinatarios del Currículum.

La práctica docente debe estar medida por los modos de hacer y de pensar, por el contraste entre lo que piensan y hacen los profesores del centro con propuestas externas al mismo. Sabemos que aportar nuevos conocimientos a los individuos y organizaciones, como la escuela, puede ser un medio poderoso para contribuir a su conocimiento y mejora (Bolívar, 1999: 173).

- La tercera perspectiva en el enfoque del desarrollo curricular se denomina “*perspectiva de construcción del Currículum*”. El proceso de construcción curricular requiere un contexto adecuado, y supone que los profesores interpreten, modifiquen y adapten el Currículum externo o diseñado a sus perspectivas, creencias y situaciones particulares.

El desarrollo curricular, como construcción del Currículum, según afirma Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) es el conjunto de experiencias educativas creadas por profesores/as y alumnos/as, de modo que los materiales curriculares y las estrategias instructivas diseñadas desde el exterior se ven como medios que en algún momento pueden tener cierta utilidad, según la orientación de las experiencias.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

Las bases de este modelo o enfoque del desarrollo del Currículum se caracterizan porque el aprendizaje se ve como una construcción personal, que tiene bastante que ver con la madurez de la persona y el contexto social en el que se desarrolla la acción educativa, mientras que el cambio, tanto en el profesor/a como en los alumnos/as, no responde a modificaciones de conducta, sino a un proceso de desarrollo personal, adquiriendo el mismo sentido que en la concepción aristotélica.

El éxito del desarrollo curricular estaría, en la concepción de las realidades subjetivas de aquellos que viven los procesos de cambio, a partir de cuyas realidades, los profesores/as y alumnos/as desarrollan el Currículum. El proceso de diseño y desarrollo del Currículum constituye una acción de crecimiento continuo de profesores/as y alumnos/as, que supone un cambio de pensamiento del profesor/a (entendido como proceso de desarrollo personal-profesional), una de cuyas manifestaciones se concreta en la ordenación de la estructura superficial y profunda del Currículum, entendiendo por estructura superficial aquella que responde al conjunto de experiencias y oportunidades que los profesores/as planifican (el qué del Currículum), en tanto que la estructura profunda ordenaría la organización del contenido y las prioridades de aprendizaje (el porqué del Currículum o la racionalidad dominante). Por consiguiente el desarrollo del Currículum, como una de las fases de su construcción, asumiría:

- La función del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sus relaciones con el diseño.
- La reflexión del docente sobre la clase como espacio contextual del desarrollo del currículum.
- Los procesos de enseñanza en sí.
- La adecuación de los materiales curriculares al desarrollo de la acción educativa.

Siguiendo a Hopkins y otros (1998), han propuesto un esquema articulado en torno a cuatro pilares que permite establecer algunos principios orientadores y contemplar diversos aspectos a incorporar en los procesos de cambio educativo o de mejora.

- *Las experiencias escolares de los estudiantes.* Si los proyectos de cambio pretenden tocar la práctica pedagógica en curso y renovarla, su análisis, reflexión y valoración son inevitables. Lo que hayamos de cambio en el futuro bien podría tener un pie en lo que de hecho estamos enseñando y cómo a nuestros alumnos/as, la valoración que nos merece, y las decisiones que habríamos de tomar desde las opciones de mejora construidas y negociadas.

Es difícil organizar proyectos de mejora sin partir del análisis de lo que estamos haciendo, por qué y qué está suponiendo para nuestros estudiantes, y considerando asimismo qué alternativas podrían contribuir a justificarlo mejor, enriquecerlo y mejorarlo. La renovación, entonces, puede



**INNOVACIÓN
Y
EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS**

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

consistir en reflexionar y decidir con fundamento sobre la propia práctica docente, vista de modo particular desde la óptica de qué puede estar significando para los alumnos/as (qué tipos de aprendizajes, qué relaciones sociales y personales, qué contenidos y resultados de experiencia, qué formas de construir su conocimiento y su condición de ciudadanos).

- *Los resultados del aprendizaje de los alumnos/as.* Un foco también inexcusable para articular proyectos de mejora es la consideración de los resultados que están obteniendo nuestros/as alumnos/as; de este modo, podemos poner en relación lo aprendido con lo enseñado. Desatender este aspecto puede ser perjudicial, particularmente para los alumnos/as más desfavorecidos, y todavía más, si cabe, en los primeros años de la escolaridad. Es evidente que reflexionar sobre lo que están aprendiendo nuestros estudiantes no puede dissociarse de lo que estamos trabajando con ellos, y, desde luego, hay que establecer debidamente cuáles son los criterios desde los que valoramos lo aprendido. Al considerarlos, estamos poniendo en juego nuestras ideas sobre los aprendizajes que merecen ser cultivados, los modos de apreciar si se van logrando o no, el tratamiento que procede prestar a la diversidad tanto de lo que se pretende como en el modo de aprenderlo por distintos sujetos. Por lo demás, el análisis, reflexión y valoración sobre los aprendizajes puede, y debe, cumplir el propósito de indagar sobre condiciones y factores que pueden estar qué se podría hacer para mejorarlos. Reflexionar, así, sobre las experiencias del aprendizaje y los resultados escolares merecen considerarse como dos caras de una misma moneda que se implican mutuamente.
- *El desarrollo del centro y del profesorado simultáneamente.* El trabajo encaminado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes no irá demasiado lejos sin contemplar al mismo tiempo el aprendizaje, el desarrollo y la formación de los profesores/as y de los centros. El análisis, la reflexión, las valoraciones y las decisiones que puedan tomarse pasan por entender que los proyectos de mejora y cambio han de establecerse de forma tal que los profesores/as desarrollen a través de ellos ideas más provechosas sobre la enseñanza y las competencias docentes, así como disposiciones personales y profesionales consideradas relevantes para la mejora de la educación. Esto significa que deben ser, entre otras cosas, espacios propios para el aprendizaje profesional, lo exige, por consiguiente, atender a la provisión de contextos de relaciones idóneos (colaboración, oportunidades para aprender nuevas opciones metodológicas y utilizar diversos repertorios didácticos, acceso al conocimiento externo, participación en colectivos o redes para el intercambio profesional...), así como tiempos y condiciones organizativas que lo faciliten. Es oportuno resaltar dos tipos de aperturas, o si se prefiere conexiones, más importantes al respecto:
 - Los procesos y actividades para el desarrollo docente han de tener un norte fundamental, a saber, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.
 - Una doble referencia o apoyo, la propia sabiduría de la práctica y el conocimiento experto que pueda proceder del exterior.



**INNOVACIÓN
Y
EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS**

ISSN 1988-6047

DEP. LEGAL: GR 2922/2007

Nº41 ABRIL DE 2011

Es imposible que la renovación pueda ocurrir dando vueltas sólo alrededor de lo que pensamos y hacemos en la práctica. La posibilidad de la renovación pedagógica depende, al mismo tiempo, del acceso por el profesorado a estructuras normativas de carácter didáctico sobre la enseñanza y aprendizaje y de su reconstrucción concreta y particular de los docentes (pensamiento social del conocimiento externo). A su vez, el desarrollo docente es inverosímil si no queda anidado en estructuras, climas, compromisos y procesos de todo el centro que son necesarios para estimularlo y nutrirlo. Los tiempos escolares de profesores/as necesitan, por tanto, ser pensados y ordenados de otros modos, si se pretende explorar derroteros como éstos para la renovación; otro tanto hay que decir respecto a las mismas estructuras y culturas, que organicen, posibiliten y confieran significados a lo que se pretende hacer y a las relaciones que será preciso mantener entre los profesores/as que trabajan en niveles decisivos del currículum y la organización de los centros, por ejemplo, departamentos, etapas, ciclos, cursos.

- *Las relaciones e implicaciones comunitarias de la mejora escolar motivadas por el cambio.* Los contenidos y responsabilidades hoy delegados a las escuelas y profesores/as no pueden ser realizados satisfactoriamente por ellos sin el concurso y la colaboración de otras fuerzas y agentes sociales que están más allá de los confines convencionales de los centros. De ahí la importancia de los proyectos de renovación y mejora. Acometerlos desde una perspectiva comunitaria, y no desde otra estricta y aisladamente escolar o profesional, supone algunos serios escollos, pero también vías de posibilidad que vale la pena explorar. Entre los escollos, y sólo a título de ilustración, el aumentar el número voces sobre la naturaleza y los procesos de mejora. Es más fácil proclamar las voces de los alumnos/as, las familias y otras fuerzas o instancias comunitarias, que hacer efectivas todas las que deberían ser escuchadas, organizarlas de modo coherente, e incorporarlas provechosamente en proyectos de renovación. Entre las posibilidades, por citar sólo algunas, conferir al carácter social y comunitario de la educación algo más que buenas retóricas, concitar colaboraciones necesarias, distribuir y armonizar razonablemente tareas y responsabilidades. Esta manera de renovación podría ser una buena ocasión para explicar al mundo lo que pretendemos con nuestros alumnos/as y, todavía, para algo más ambicioso, incorporar a los discursos y proyectos escolares aquellas voces que legítimamente deban ser oídas, y, de ese modo, hacer la renovación escolar no sólo una competencia y responsabilidad privativa del centro y sus profesionales, sino abierta y participada por la comunidad educativa. Esta manera de ver y reclamar participación se sitúa en un universo de valores y principios bien distintos a los proclamados por aquellos que pretenden reducirla al mero consumo de educación por parte de las familias según los cánones de la propaganda de la libertad de elección.

Como puede apreciarse, por tanto, se trata de un conjunto de orientaciones y principios, centrados sobre cuatro pilares que parecen fundamentales, y que pueden servir para disponer de algunas claves a conjugar en proyectos de renovación y mejora educativa.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

2. EL CURRÍCULUM COMO INSTRUMENTO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La consideración de la atención a la diversidad en las últimas leyes educativas, han puesto una clara opción a favor de una escuela comprensiva y abierta a todos los alumnos/as individualmente considerados, proporcionándoles un conjunto de posibilidades de relación que justifica su escolarización en centros ordinarios.

Los conceptos como comprensividad y diversidad no constituyen principios antagónicos sino complementarios. La educación, que se pretende integradora y no discriminadora, debe asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa. Esta perspectiva será fecunda en la medida en que contribuya a compensar desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

La atención a la diversidad se articula en distintos niveles referidos tanto al propio centro como a los alumnos/as considerados individualmente. Así, el plan de centro, competencia de los centros, se configura como el primer nivel de adaptación del currículum. La opcionalidad de algunas áreas y la optatividad progresiva a lo largo de la etapa, los distintos grados de adaptación individualizada, son los elementos que constituyen una respuesta abierta y flexible a los diferentes problemas que plantea en estos aspectos el problema de enseñanza.

Este planteamiento, ha supuesto una importante modificación en la estructura ecológica de los centros educativos ante los problemas derivados de los desarrollos evolutivos de los sujetos, y del trabajo que ha de realizarse coprofesionalmente con unos mismos alumnos/as.

Para atender a la diversidad, los centros han de modificar o adecuar algunos aspectos de su práctica para que la educación de todos los alumnos/as se realice en las mejores condiciones posibles, en función de los establecido en la Orden 5-7-2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Molina García (1993: 168), afirma que *“un ecosistema diferenciado es un lugar donde concurren diversas condiciones, todas ellas relacionadas entre sí, dialécticamente hablando, capaces de permitir que viva en dicho lugar una comunidad de seres vivos de manera saludable a tenor de sus condiciones y exigencias en tanto que especie diferenciada de las restantes”*

En la atención a la diversidad, la Organización Escolar ha de ser la responsable de armonizar en los centros los diferentes elementos (personales, formales, materiales...), para el logro de los objetivos



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

en la institución educativa. Quintana Cabanas (1978:146), apuesta por una Organización escolar como factor de *“regulación docente del quehacer escolar con el fin de darle plena eficacia y el máximo de rendimiento”*. Tyler (1991: 22), nos manifiesta que la escuela constituye, además de un sistema abierto, una *“comunidad educativa”* que ha de orientarse a satisfacer las necesidades de esa comunidad.

Los documentos curriculares han de constituir en la atención a la diversidad planteamientos sucesivos de adaptación, considerando en los distintos niveles de concreción las capacidades de los sujetos y sus características, llegando a tratarlas como personas diferentes y diferenciables. Esto es, el currículum ha de olvidarse de planteamientos monolíticos tradicionales, buscando aspectos flexibles que coadyuven al tratamiento de la diversidad.

El Diseño curricular Base es el marco desde el que se ha de partir para garantizar a todos los alumnos/as una educación bajo principios de normalización, integración e individualización. Este documento ha de ser tomado como referente para su extrapolación en los sucesivos niveles, hasta descender a la realidad del aula y del alumno/a, de forma individual a través de materiales, destrezas, métodos, estrategias, etc..., ajustados a las situaciones concretas. Cada centro debe definir y priorizar las metas a seguir, fijar las directrices y normas que han de regir la comunidad educativa y establecer los modelos de intervención de sus agentes.

Para Gairín (1991), además de la definición y el establecimiento escrito de las propuestas, el Diseño Curricular Base, cubre unos objetivos de gran importancia:

- Facilitar el establecimiento de líneas de acción coherente y coordinadas para todos los miembros de la Comunidad educativa.
- Racionalizar esfuerzos personales e institucionales y rentabilizar al máximo su actuación.
- Reducir magnitudes de incertidumbre, de contradicción y de esfuerzo estériles.
- Favorecer la delimitación de esfuerzos y ayudar a la realización profesional y crecimiento personal de los recursos humanos.
- Permitir procesos coherentes de evaluación.

El Plan de Centro es el instrumento para que cada comunidad escolar afronte la tarea de ajuste del currículum a las exigencias de su propio ecosistema, atendiendo a las peculiaridades (planteamientos educativos, situación socio-cultural, recursos, medios, etc.). Anteriormente, y en función a la normativa vigente en ese momento, se denominó Proyecto Educativo de Centro. Así pues, podemos definirlo como un *“un documento en el que se definen los principios socio-filosóficos y pedagógicos para largo plazo, que configura la identidad de un centro, formula sus objetivos y expresa la estructura organizativa para conseguirlos”*.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

Lorenzo Delgado, (1995: 213), desde una perspectiva ecológica concibe el currículum como “la actividad trófica del ecosistema que nutre y centra a todos los elementos de la organización ecosistémica”.

Partiendo de las exigencias que caracterizan al contexto externo e interno de cada centro, el currículum ha de ajustarse desde la toma de decisiones educativas para dar respuesta a la atención a la diversidad desde los fines, objetivos y finalidades que definen el Plan de Centro.

Antúnez, S. (1989), considera el Plan de Centro como “*propuesta integral para dirigir un proceso de intervención educativa en una institución docente. Es un instrumento para la gestión que, coherente con el contexto escolar, enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución*”.

Partiendo de estos planteamientos, el Plan de Centro, tiene un carácter facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje capaces de integrar la diversidad considerada:

- En la propuesta de actuación educativa que se pretende llevar a cabo.
- Desde los planteamientos ideológicos de la institución.
- Atendiendo al tipo de alumnado que queremos formar.
- Teniendo como referencia el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Delimitando los objetivos y contenidos para conseguir un desarrollo global del alumno/a.
- Definiendo y considerando estrategias de intervención educativa para todos los alumnos/as.
- Estableciendo un proceso secuencializador de los objetivos y contenidos a nivel de ciclos y niveles.
- Planificando metodologías flexibles, activa y globalizadoras que respondan a las diferencias individuales, estilos de aprendizaje, etc.
- Organizando los recursos necesarios para abordar los distintos estilos de aprendizaje.
- Estableciendo criterios de evaluación desde una dimensión global y dinámica.

El Plan de Centro, no es un simple documento de carácter burocrático para cubrir el expediente respecto a las exigencias administrativas, sino que ha de erigirse en el elemento o núcleo dinamizador en torno al cual se organiza todas las actividades de reflexión, de intercambio de ideas, de planteamientos serios respecto a las necesidades del centro y el contexto social que le da entidad, de puesta en práctica de la tolerancia, de comprensión, la discusión en torno a la búsqueda de la mayor



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

utilidad posible para los elementos implicados en la comunidad educativa y particularmente los alumnos/as que son su auténticos destinatarios.

Al diseñar o elaborar el Plan de Centro se debe intentar dar respuesta a diferentes interrogantes respecto a:

- Tipo de escuela que pretendemos.
- Concepto de educación que defendemos.
- Valores que pretendemos respetar y desarrollar en los escolares.
- Qué entendemos por diversidad y
- Que entendemos por cultura, sociedad, etc.

En definitiva, se trata de obtener, previamente acuerdos mínimos en los aspectos conceptuales básicos para sobre ellos diseñar el plan de actuación por los que ha de regirse el centro a lo largo de cierto tiempo, acotando períodos temporales concretos.

Entendemos como **Proyecto Educativo**, (donde deberá recoger las líneas generales de actuación pedagógica y asistencial: Objetivos generales) a la parte del Plan de Centro que se ocupa del diseño de actividades para todos y cada una de las áreas en una etapa determinada de la enseñanza contemplando al mismo tiempo los aspectos organizativos y metodológicos junto a la adecuación de los materiales. Podemos definir el Proyecto Educativo respecto a la atención a la diversidad como:

“Proceso de aproximación de ajuste progresivo de las intenciones educativas generales a las individualidades concretas”.

En Andalucía para la elaboración del Proyecto Educativo debemos seguir las instrucciones que nos indica, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, y más concretamente el Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil, el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía y por último el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Supone, por tanto, un mecanismo de adaptación de las intenciones educativas a un contexto singular y concreto y a unos individuos con características especiales. En la elaboración del Currículum



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

se tienen en cuenta los rasgos comunes de la población escolar y al mismo tiempo las diferencias individuales actuando de una forma previsora y anticipatoria.

Del Carmen y Zabala (1991), destacan una serie de principios que en todo Proyecto Educativo debe tenerse en cuenta, para la toma de decisiones:

- **“Pertinencia”** en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos/as. Que equivale intentar establecer la distancia óptima entre lo que los alumnos/as son capaces de hacer y los nuevos contenidos que tratan de enseñarse.
- **“Coherencia”** con la lógica de las disciplinas que tratan de enseñarse. Es decir, la comprensión de los contenidos educativos se facilitará si éstos se organizan y secuencian de forma que su lógica interna se haga comprensible.
- **“Adecuación”** de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de alumnos/as. Que requiere conocer las ideas y experiencias previas de los alumnos/as y encontrar puntos de conexión con las enseñanzas que planificamos.
- **“Continuidad y Progresión”**. La enseñanza de los contenidos fundamentales de cada área debe tener continuidad a lo largo de los diferentes niveles educativos, de forma que el alumnado pueda relacionar y progresar adecuadamente.

El Proyecto Educativo, ocupa un lugar central entre las intervenciones generales expresadas en el currículum y las decisiones que los profesores han de tomar para asegurar las estrategias de adaptación precisa, de forma que se reflejen en los diseños y desarrollo de las programaciones de aula.

Es fácil comprender que cuando se habla de un currículum de atención a la diversidad, no estamos refiriéndonos a un currículum separado del currículum general, sino que contemplamos este último desde un carácter de apertura y flexibilidad; un currículum único que se modifica gradualmente en función de las dificultades de aprendizaje detectadas en los alumnos/as teniendo en cuenta el principio de normalización escolar.

Autores como Hegarty, Pockligton y Lucas (1981), establecen diferentes modalidades de currículum de acuerdo con las necesidades educativas de los alumnos/as, entendiéndose como una aproximación taxonómica a las posibilidades surgidas al aplicar las estrategias de adaptación al currículum ordinario y nunca como una propuesta del currículum diferente al currículum general.

- **Currículum ordinario.** Los alumnos/as con necesidades educativas especiales se integran en un grupo normal de alumnos/as y siguen los programas de todos los compañeros. Normalmente



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

se trata de alumnos/as con impedimentos motóricos que no les impiden seguir el ritmo normal de la clase.

- **Currículum con algunas modificaciones.** Los alumnos/as con necesidades educativas especiales se encuentran incorporados a un grupo normal y siguen las enseñanzas de todos sus compañeros solamente salen de su grupo clase para recibir alguna ayuda en particular.
- **Currículum general con reducciones significativas.** Suelen ser alumnos/as con problemas de audición que precisan una atención especial en el área de lenguaje e incluso suprimir o eliminar algunos contenidos. Los alumnos/as desarrollan un programa específico diferente al de sus compañeros. Parte del tiempo están en su aula de origen pero permanecen más tiempo fuera de ella.
- **Currículum especial con adiciones.** Suele aplicarse a alumnos/as con necesidades educativas especiales importante. Habrá que modificar sustancialmente el currículum general suprimiendo elementos importantes tanto en objetivos como en contenidos, e incluso añadiendo elementos específicos. En este caso los alumnos/as pertenecen la mayor parte del tiempo en el aula especial reuniéndose con los alumnos/as de su clase sólo para determinadas actividades y con finalidades socializadoras fundamentales.
- **El currículum especial.** Se trata de un currículum diseñado exclusivamente para ciertos alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales significativas tales que les impiden seguir en currículum general. En este currículum especial se enfatiza sobre las destrezas y autonomía social, así como en los procesos básicos de pensamiento. Los aprendizajes instrumentales se abordan sólo en condiciones muy especiales. Este modalidad de currículum se suele aplicar y desarrollar en aulas de educación especial o en centros especiales.

La **programación de Aula** es un medio óptimo para la atención a la diversidad, según Gimeno Sacristán, (1991: 220), afirma que *“el valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta con la realidad en que se realice en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión de su valor”*.

Estamos de acuerdo en que la validez de los documentos elaborados para el funcionamiento de los centros escolares radica en la eficacia y utilidad de su aplicación práctica en las aulas. Llevar a cabo en la práctica, desarrollando los diferentes puntos prefijados en los proyectos, es la tarea principal del maestro/a-educador/a.

La aplicación en la práctica de las directrices generales de estos documentos pasa por el diseño pormenorizado de todos y cada uno de los elementos a desarrollar en las aulas, es decir la programación no es sólo la aplicación de las directrices generales de los documentos, sino que es preciso mediante el diseño adecuado prever todas las incidencias de su desarrollo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

La programación de aula que precede a la acción directa con el alumnado supone un momento de privilegio para adoptar las medidas necesarias respecto a las diferencias habituales y permite salir al paso de las dificultades de aprendizaje cuando estas se presenten. Una programación de aula, debe estar también diseñada que se anticipe a cualquier tipo de evento en el aula y por tanto pueda atender a los alumnos/as de acuerdo con sus características, prestándoles en cada momento las ayudas precisas.

El profesorado cuando acomete la tarea de las programaciones de aula debe ser consciente de la diversidad propia de la misma para asumirla como algo consustancial al trabajo docente evitando las prácticas de homogeneización. Eliminar la tendencia al tratamiento uniforme del alumnado no es tarea fácil tal vez porque la educación personalizada no ha llegado a arraigar en las aulas quedando sólo una utopía.

Partiendo de la base de la diversidad y heterogeneidad en las clases, se aborda con exactitud, la tarea de la planificación del trabajo en el aula.

La esencia de la programación para la atención a la diversidad consiste en establecer las relaciones precisas entre los Objetivos Generales y específicos de la Etapa con la realidad concreta del aula, estableciendo en ella los grupos de alumnos/as necesarios en función de las características de los mismos y de sus necesidades de apoyo. Esto supone el diseño de actividades y estrategias para que, siguiendo normalizado, se puedan introducir elementos de diferenciación en la atención individualizada de aquellos alumnos/as que por sus características los requieran.

En el diseño y desarrollo de la programación se contemplan dos tipos de implicaciones: respecto al aula misma y a los sistemas de apoyo.

a) Respecto al aula destacamos:

- Seleccionar los objetivos didácticos que se ajustan a los aprendizajes que centran el currículum de la Etapa.
- Selección, secuenciación y organización de los contenidos como medio para conseguir tanto los objetivos generales de Etapa como los específicos de las correspondientes áreas.
- Diseño de las actividades y experiencias para desarrollar estrategias en los alumnos/as y permitir la responsabilidad de su propio aprendizaje en la línea del constructivismo significativo.
- Selección y adecuación de recursos y materiales válidos para la atención a la diversidad propia del aula.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

- Flexibilización de los diferentes tiempos de aprendizaje anticipándose a la necesidad de ayudas y apoyos específicos.
- b) Desde el punto de los sistemas de apoyo, establecer las estrategias previstas en los diferentes documentos (Plan de Centro, Proyecto Educativo y Programación de Aula), que faciliten la adaptación progresiva del currículum a las necesidades educativas de los alumnos/as en el aula.

Para ello, hemos de partir de un conocimiento del conjunto de los alumnos/as para determinar qué tipo de carencia presentan y qué ayuda necesitan. Requiriendo en cada caso la ayuda técnica precisa de los servicios de orientación educativa, diseñando actuaciones concretas que han de desarrollar los profesores/as de apoyo a la integración y los diferentes especialistas.

Los aspectos a tener en cuenta en el diseño y desarrollo de la programación, han de materializarse después en las adaptaciones curriculares que los sujetos demanden como mecanismos para contemplar específicamente la atención a la diversidad o como diría Blanco Guijarro y otros (1992) *“ajustes o modificaciones que se realizarán desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individualidades”*.

3. BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ, S. (1989): *Qué proyecto hacemos*. Rev. *Cuadernos de Pedagogía* nº 158. Barcelona.
- BLANCO GUIJARRO, R. y otros. (1992): *“Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares”*. Madrid: Centro Nacional de recursos para la Educación Especial.
- BOLÍVAR, A. (1999): *“Cómo mejorar los centros educativos”*. Madrid: Síntesis.
- DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: MEC.
- DECRETO 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil.
- DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía
- DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- ESCUADERO, J.M. (2007). *“Diseño, desarrollo e innovación del currículum”*. Madrid: Ed. Síntesis.
- FULLAN, M. y POMFRET, A. (1977): *“Research on Currículum and Instruction Implementation”*. *Review of Educational Research*, 4 (2), pp. 193-214.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

GAIRÍN, J. (1991): Planteamientos institucionales en los Centros educativos. En. *Curso de formación para equipos directivos*. Unidad II, MEC. Madrid.

GENOVESI, G. (2002): "La escuela como narrativa", en: ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ, J. M. (Coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanc.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En E. Muñoz y J. Rué (Coords.). *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Bellaterra. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (pp. 29-51).

GONZÁLEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987): *"Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo"*. Barcelona: Humanitas.

Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: The NFER-NELSON Publishing Company.

HOPKINS, D. (1998): Tensions in and Propects for School Improvement. En Hargreaves, A. y otros (eds.): *International Handbook of Education Change*. Kluwer Academic Publishers.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

LORENZO DELGADO, M. (1995): *Organización Escolar. La Construcción de la Escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

LUNDGREN, V. P. (1992) *"Teoría del currículum y escolarización"*. Madrid: Ediciones Morata.

MEC (1995). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Editorial Escuela Española.

MOLINA GARCÍA, S. (1993): Ecosistemas Escolares Diferenciados. En LORENZO DELGADO, M. Y SÁENZ BARRIO, O. (dirs). *Organización Escolar. Una perspectiva Ecológica*. Alcoy: Marfíl.

MORENO, M. (1999) Valores transversales en el currículum. En: *Revista de Educación y Cultura*. Sección 47. México.

PÉREZ, M. (2000): *"Conocer el currículum para asesorar en centros"*. Archidona: Ediciones Algibe.

PÉREZ, R. (1994) *"El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador"*. Barcelona: Oikos-Tou.

QUINTANA CABANAS, J. M^a. (1978): Organización Escolar. La Pedagogía Moderna. *Enciclopedia del Mundo Actual*. Barcelona: Noguer.

SNYDER, J.; BOLIN, F. y ZUMWALT, K. (1992): " Currículum Implemantation". En P. JACKSON (Ed.): *Handbook of Research on Currículum*. New York: MacMillan, pp. 402-435.

ORDEN de 25-7-2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos en Andalucía.

PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *"La educación especial en la escuela integrada"*. Barcelona: Graó.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº41 ABRIL DE 2011

SANTOS, M.A. (2002) "*Curriculum oculto y aprendizaje en valores*". Málaga: INET Temas 21.

TYLER, W. (1991): "*Organización Escolar*". Madrid: Morata.

Autoría

- Nombre y Apellidos: Juan Antonio Callado Moreno
- Centro, localidad, provincia: "C.E.I.P. Santiago Apóstol", Santiago de Calatrava, Jaén.
- E-mail: juanancamo@hotmail.com