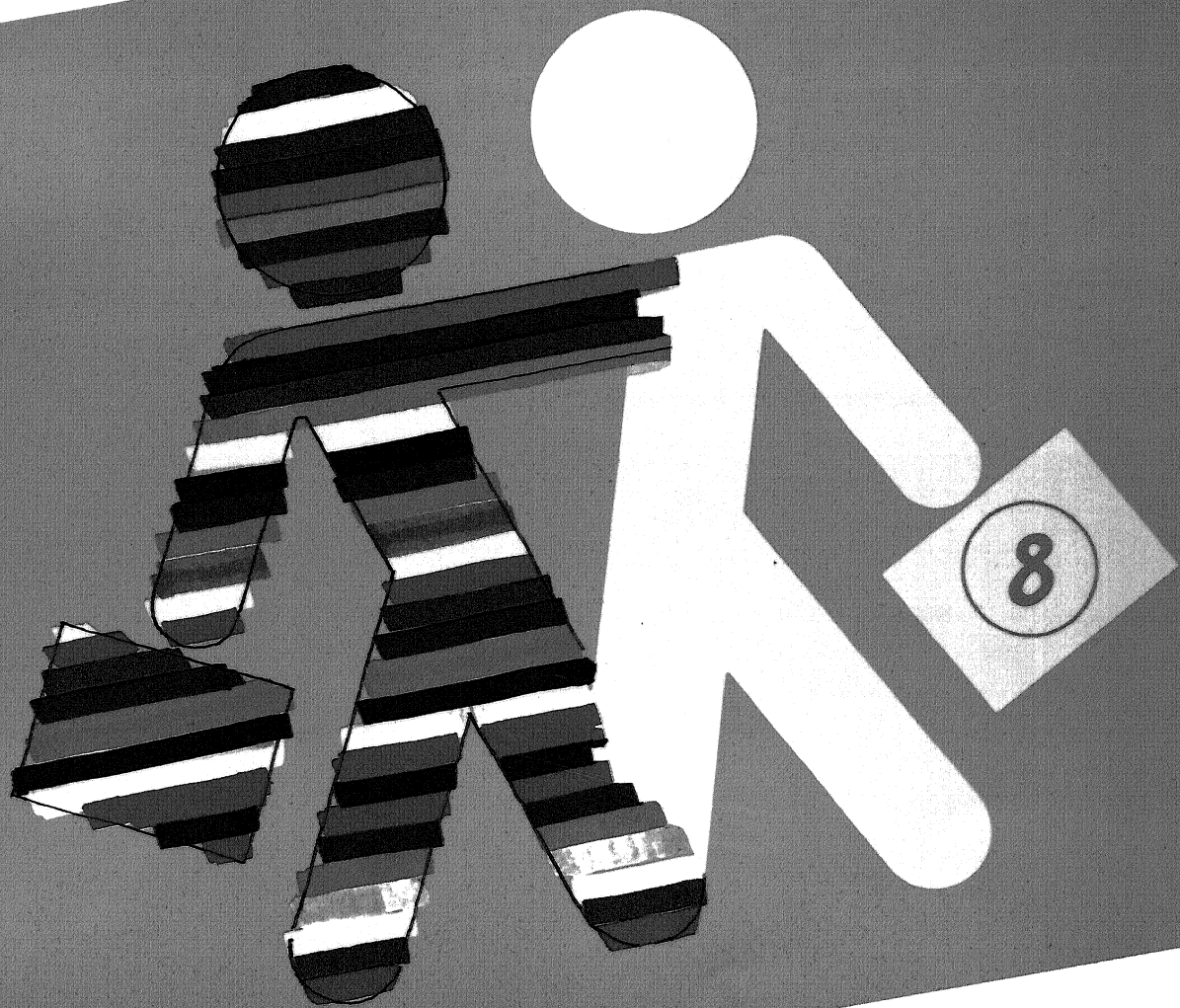


*Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial.*



*Adaptaciones Curriculares y
Organización Escolar*

Conferencias del Seminario
Hispano - Británico

Serie Documentos

C 775/3



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

ADAPTACIONES CURRICULARES Y ORGANIZACION ESCOLAR

Conferencias del Seminario Hispano-Británico

SERIE DOCUMENTOS - N.º 8

R-67757



Madrid, 1989

Edita: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACION ESPECIAL
Calle General Oraa, 55 Tel. (91) 261 52 51 28006 MADRID
N.I.P.O.: 176-89-027-X
I.S.B.N.: 84-369-1665-4
Depósito Legal: M-25051-1989
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Prólogo

El Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, viene manteniendo intercambios técnicos y científicos desde su creación, con el Instituto de la Universidad de Londres, a través de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo Británico en España, sin cuyo apoyo dicha cooperación hubiera sido imposible.

En ocasiones, este trabajo se ha concretado en ratificar la adopción de una determinada óptica al analizar algunos problemas comunes; en otros momentos, se ha reflejado en la priorización de unas líneas de actuación frente a otras.

Muchas de las ideas que nos van resultando más familiares, como la de alumnos con necesidades educativas especiales o un concepto más global del currículum, han encontrado apoyo en esa tarea conjunta.

También son fruto de ese intercambio, la elección de algunas técnicas para la formación permanente del profesorado. Una de ellas es la focalización de la formación mediante el estudio de los proyectos educativos y de las necesidades que presentan los claustros, otra es la creación de materiales escritos y audiovisuales para la formación a distancia.

Asimismo, colocar la investigación educativa al servicio del desarrollo curricular y el empleo de nuevas técnicas de investigación (análisis cualitativo de los datos, investigación-acción) son opciones confirmadas gracias a este trabajo compartido.

El seminario hispano-británico "DESARROLLO DEL CURRÍCULUM Y ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS" que se celebró en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial en diciembre de 1988, sirvió para intercambiar experiencias docentes entre profesores de los dos países y contrastar ambas realidades educativas.

Esta actividad práctica se enriqueció en su vertiente teórica con las conferencias pronunciadas por el doctor WEDELL, catedrático de la Universidad de Londres, y por el doctor EVANS, director de investigación sobre Necesidades Educativas Especiales.

Ambas esclarecen algunos problemas cruciales que el día a día de la vida escolar plantea a los colegios. Por ello, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial quiere ofrecerlas como material de formación y reflexión a

quienes se esfuerzan por lograr mayor calidad en sus resultados, una educación más personalizada y un currículo más diversificado y amplio.

El C. N. R. E. E., quiere agradecer desde estas líneas la disponibilidad que el equipo de la Universidad de Londres y, especialmente, el profesor KLAUS WEDELL han mostrado a los profesionales españoles en todo momento.

Asimismo, desea dar testimonio del interés que, desde su comienzo, mostró el Consejo Británico en España por esta colaboración.

**CENTRO NACIONAL DE RECURSOS
PARA LA EDUCACION ESPECIAL**

Organización del centro y desarrollo del currículum

Conferencia del doctor PETER EVANS del Instituto de la Educación de la Universidad de Londres el 19 de diciembre de 1988, en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Traducción y adaptación al castellano: Luis Cañadas

Después de la agradable experiencia que ha supuesto para mí visitar un colegio español esta mañana, creo que mi charla de esta tarde va a estar muy relacionada con lo que he visto allí.

Ante todo, desearía dejar claro qué entendemos por currículum, ya que hay una tendencia a concebir el currículum más como una relación de temas o lista de objetivos que como todo el conjunto de experiencias que los alumnos tienen en el colegio.

Al menos, esa idea tradicional y anticuada, es la concepción más generalizada en Gran Bretaña hasta ahora y es un modo muy extendido de entender el currículum.

Creo que una concepción amplia del currículum nos es de gran ayuda a la hora de afrontar el problema de las adaptaciones curriculares y a la hora de individualizarlo para los niños con necesidades educativas especiales.

Al tratar del desarrollo curricular, STENHOUSE¹ distingue cuatro áreas generales de las que ya se hablaba en la antigua concepción del currículum:

- Entrenamiento: Adquisición de Habilidades.
- Instrucción: Enseñanza que conduce a retener con éxito lo aprendido.
- Iniciación: Familiarización con los valores sociales y normas del medio cultural.
- Inducción: Introducción al sistema de conocimiento de la cultura.

Como podemos ver, según estas definiciones, y concretamente en las de iniciación e inducción, no aparecen listas de objetivos.

La INICIACION se refiere a los estilos de interacción profesor-alumno. A través de ellos, el alumno aprende los valores y los usos sociales apropiados.

La INDUCCION se refiere a la comprensión de las asignaturas del currículum, está ligada a cada asignatura en particular y refleja el modo en que la gente piensa acerca del mundo.

Históricamente, la Psicología nos brinda un buen ejemplo de lo que se entiende por INDUCCION: los primeros psicólogos tendían a explicar el mundo

dentro de un paradigma, pero llegado el momento de explicar ideas psicológicas a personas que no eran psicólogos, aparecían graves dificultades, dado que esas personas no entendían cuál había sido el modo por el que se llegaba a determinadas conclusiones y, por tanto, dudaban de su verosimilitud.

Este problema se nos presenta con frecuencia en Gran Bretaña con los profesores, ya que suelen tener poca formación psicológica y ello hace que el trabajo de los psicólogos escolares sea más difícil, al verse permanentemente obligados a intentar traducir sus conceptos en términos que sean comprensibles.

La INDUCCION es esencial cuando se trata de trabajar para alumnos con necesidades educativas especiales, puesto que si nos proponemos respetar y enseñar las materias correspondientes a las cuatro áreas del currículum descritas anteriormente, hemos de elaborar las cuatro dando la misma importancia a cada una de ellas. Y, a mayor discapacidad del alumno, es precisa una mayor elaboración.

Por ejemplo, y por referirnos a algo que ya conocéis, si estamos enseñando adquisición de habilidades del tipo de anudarse los cordones de los zapatos a un niño con retardo en el desarrollo, es necesario diseñar una secuenciación concienzudamente programada que nos permita hacer un seguimiento de los progresos y un ajuste permanente de la enseñanza. Lo que resulta innecesario para niños sin ese retardo evolutivo.

Está claro que cuando tratamos de explicar los sistemas de conocimiento a los niños con problemas de aprendizaje, la tarea se complica sobremanera. Por lo tanto, consideramos necesario desarrollar un modelo basado en la Teoría de Sistemas Sociales Organizados, en el que la interacción con los alumnos permita al profesor aprender tanto a ampliar y desarrollar estas ideas concretas como a modificar apropiadamente el currículum para responder a las necesidades del alumno.

Este planteamiento, que estoy seguro conocen ya, se basa completamente en el análisis de áreas del currículum y tiene poco que ver con los principios tradicionales del psicodiagnóstico que intentaba dilucidar cuáles son los problemas que tienen los niños con dificultades de aprendizaje, puesto que, según ha quedado claramente demostrado, este abordaje de tipo psicodiagnóstico tiene poca utilidad, sobre todo, a la hora de detectar qué factores pueden intervenir en la transferencia del aprendizaje.

La propuesta que hago es bastante compleja y requiere desarrollar un principio clave que ya se descubrió en el siglo XVIII. Se volvió a hablar de él a comienzos de este siglo. Lo encontramos de nuevo en los años sesenta, en los trabajos de BRUNER, y en los años ochenta ha vuelto a ser desenterrado.

Una constante en la triste historia de este principio es que los períodos que ha tardado en reaparecer cada vez han sido más cortos. Por ejemplo, un famoso educador de la época victoriana, JOHN ADAMS, decía: "si queremos enseñar Latín a Juan no solamente debemos saber Latín, también hemos de conocer a Juan". Y eso es lo que justamente nos dice BRUNER en sus libros de los años sesenta, en los que acusa a los psicólogos de ser demasiado tímidos al no ser conscientes de que cada profesor tiene una experiencia única al enseñar su materia.

Los profesores tienen que introducir a los niños en las materias del currículum. Eso quiere decir que siempre deben ir un poco por delante del progreso del alumno y esto es, desde el punto de vista técnico, muy difícil para todo el mundo. Por ello, es absolutamente necesario que los profesores estén apoyados por toda la organización del colegio. Y, en consecuencia, la organización del colegio es un punto central que debe estudiarse detenidamente.

En el Reino Unido, a menudo no hay una buena función directiva en los colegios. Los directores no proporcionan el sistema adecuado para que los profesores adquieran técnicas que permitan el desarrollo del currículum para alumnos con necesidades educativas especiales y que permitan mantenerlo durante mucho tiempo. Y el mantenerlo durante mucho tiempo es muy necesario porque, como sabemos, los modelos de enseñanza individualizada funcionan muy bien según se ha demostrado en un gran número de estudios publicados sobre análisis de conducta y, aunque yo tenga mis dudas acerca del mantenimiento de los resultados cuando se retiran los programas creo que los colegios deben implantar sistemas que ayuden a los profesores a mantener el currículum durante todo el tiempo que sea preciso.

Este modelo se ha puesto en práctica de diversas maneras y muchos de ustedes deben conocer las experiencias de “instrucción directa” de CARNINE & ENGELMAN² que intentaron analizar detalladamente el currículum basándose en la psicología conductual y sus componentes cognitivos más recientes. Pero, por desgracia, han sido rechazados completamente por los colegios argumentando que proporcionan un sistema de enseñanza inadecuado y que su currículum no era útil para las personas a las que se dirigía.

En este momento parece más razonable tratar de contemplar cada colegio como una organización profesional por separado, que se implica a sí misma en su propio funcionamiento, que trabaja por sí sola y que, por tanto, debe desarrollar su propio currículum en el contexto de lo que la sociedad le exija, cuidando siempre que sea significativo para sus alumnos. Por ello, tratamos de entender la naturaleza de los colegios como organizaciones y procuramos describir los componentes significativos de esos sistemas de modo que podamos explicar y describir cómo funcionan los colegios al desarrollar su currículum, a la vez que analizamos una posible aproximación a ellos.

El modelo no es necesaria y directamente aplicable a los colegios españoles, pues ello sería tanto como negar el principio central en que se basa. Pero, la visita de esta mañana me ha convencido de la importancia que estas cuestiones pueden tener en el contexto español. (Lo que en parte se debe a que nuestros sistemas educativos —los del mundo occidental— tienen en principio mucho en común, mientras que en el modelo de escolarización de ILLICH, por ejemplo, no podríamos esperar que este análisis pudiera aplicarse).

Si preguntamos a los directores o a los profesores qué están haciendo y cómo funciona su colegio, nos presentarán un cuadro bastante complejo. El estudio

cualitativo del conjunto nos permite elaborar una serie de categorías que esclarecen ese cuadro.

Los conceptos que vamos a examinar proceden de estudios cualitativos realizados en unos treinta colegios. No me voy a detener en la caracterización de este tipo de investigación que MILES & HUBERMAN³ exponen claramente, pero sí quiero señalar que este número de colegios nos proporciona cierto grado de confianza en la validez de los resultados.

Por otra parte, siempre que hemos hablado con educadores de todos los niveles del sistema educativo británico, nos han confirmado que consideraban significativo para ellos este conjunto de categorías y eso nos hace confiar aún más en su validez.

**Reglas básicas para
asignar datos en bruto
a categorías**

Hemos dividido nuestros datos cualitativos de este modo:

Objetivos y metas del colegio. Donde incluimos todos los objetivos y metas que el colegio se propone tanto de modo implícito como explícito. Estos objetivos pueden ser tanto de conducta, como de expresión, como de cualquier otro tipo.

Contenido del currículum. No es sorprendente que los colegios tengan mucho que decir acerca del contenido curricular. Si no lo hicieran, los profesores y los colegios no enseñarían nada. Pero aquí se tiene en cuenta desde el punto de vista de la áreas, de las asignaturas y de las habilidades que se enseñan

Actitudes y valores. Esta categoría se corresponde con el componente INICIACION del modelo de STENHOUSE (ibidem) y en él recogemos el interés mostrado por algunos colegios como centro, o por algunos profesores individualmente, en la promoción de actitudes positivas como parte del currículum manifiesto o del currículum oculto. (Debemos tener presente que, en muchos casos, el currículum oculto incluye suposiciones implícitas acerca de la conducta de las personas.)

Orientación filosófica. Se refiere a la denominada "filosofía subyacente" que dirige y determina el enfoque general del colegio. Esta es una categoría particularmente significativa, puesto que las diferentes organizaciones escolares derivan de los distintos principios filosóficos que sostienen sus directores.

Formulación de intenciones. Se refiere a las afirmaciones vertidas en documentos o en otros medios acerca de las intenciones curriculares.

Organización. Comprende el agrupamiento de niños, profesores y otros, según materias, edad, capacidad, etc.

Individualización de la enseñanza. Incluye cualquier tipo de programación individualizada y cualquier esquema de trabajo diseñado de forma individualizada.

Método o estrategia de enseñanza. Agrupa las técnicas de enseñanza en el aula, ya sean centradas en el grupo o en el individuo.

Recursos-clave empleados. Listas de todas las fuentes fundamentales de currículum explícitamente mencionadas, con las que cuenta o de las que carece el colegio.

Registros:

Comprende:

- Los datos para cumplimentar los formularios y otros registros personales que los profesores llevan a cabo para el seguimiento, supervisión o evaluación del alumno.
- Las indicaciones significativas para contribuir al progreso del alumno.
- El uso que se hace de todos ellos para evaluar el progreso.

Continuidad y progresión. Medios empleados por el colegio para asegurar la continuidad del currículum para cada niño. Los esfuerzos del centro para asegurar la progresión del currículum. Por ejemplo, una progresión del tipo: “avanzar hacia conceptos más sofisticados”.

Evaluación del currículum. Naturaleza de la información que emplea el colegio para enjuiciar distintas partes del currículum o su totalidad, y el uso que se hace de esa información por parte del colegio.

Correspondencia entre el currículum formulado y el recibido. Información referida al grado en que el currículum recibido se corresponde con el currículum formulado. Podríamos decir que se trata de saber si lo que vemos escrito es lo mismo que lo que obtenemos en la realidad. Incluye referencias acerca del profesor y/o del alumno como receptor.

Proceso de toma de decisiones acerca del currículum. Información referida a la naturaleza y al grado de implicación de las personas que participan en el proceso de toma de decisiones que da origen al currículum.

El resto de las siguientes categorías se refieren al trabajo que se desarrolla en el interior del colegio.

“Cuidado pastoral”. (1. NT) Se refiere a la preocupación que puede mostrar un colegio por el bienestar social de los alumnos. Por ejemplo, tratando de ayudar a los niños que presentan alto absentismo escolar, o proporcionando un servicio de orientación y consejo en los centros de educación secundaria.

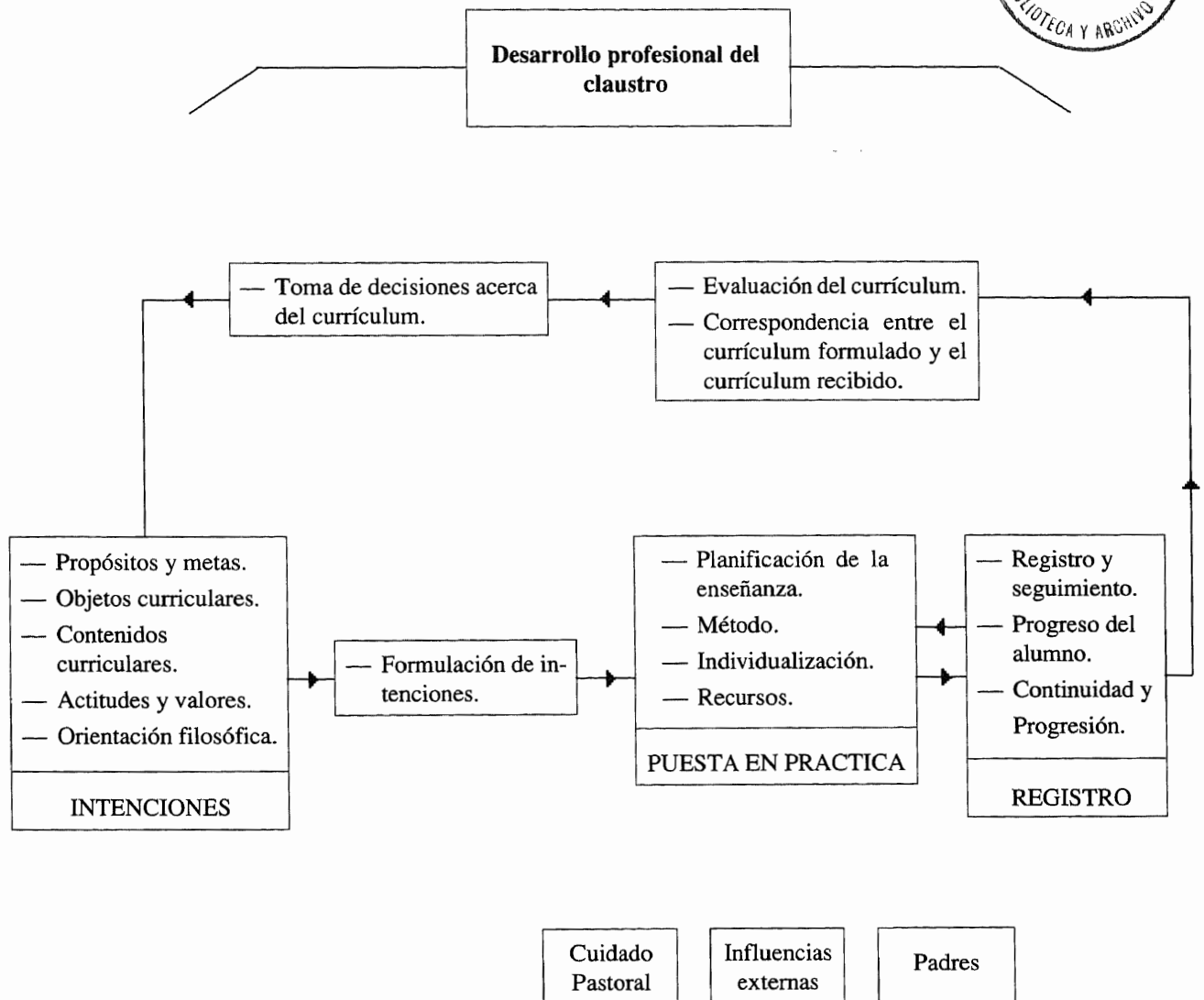
La implicación de los padres. Dentro del colegio.

Apoyo externo. Naturaleza y grado de apoyo proporcionado por otros ministerios, organismos oficiales e instancias externas al centro. Por ejemplo, servicios psicopedagógicos de apoyo.

Desarrollo profesional del claustro. Referido a la participación de los profesores en actividades de perfeccionamiento como talleres, seminarios, etc. que desarrollan sus habilidades y están diseñados para mejorar la práctica profesional en el colegio.

Nota del traductor.

Las tareas incluidas en el término “Pastoral Care” podrían corresponder, sin ser exacto, a las designadas por la palabra “Tutoría” en la práctica docente española.



Simplificando, el modelo intenta representar los colegios como sistemas sociales organizados y necesita explicación puesto que de él no se desprende claramente la idea de sistema social.

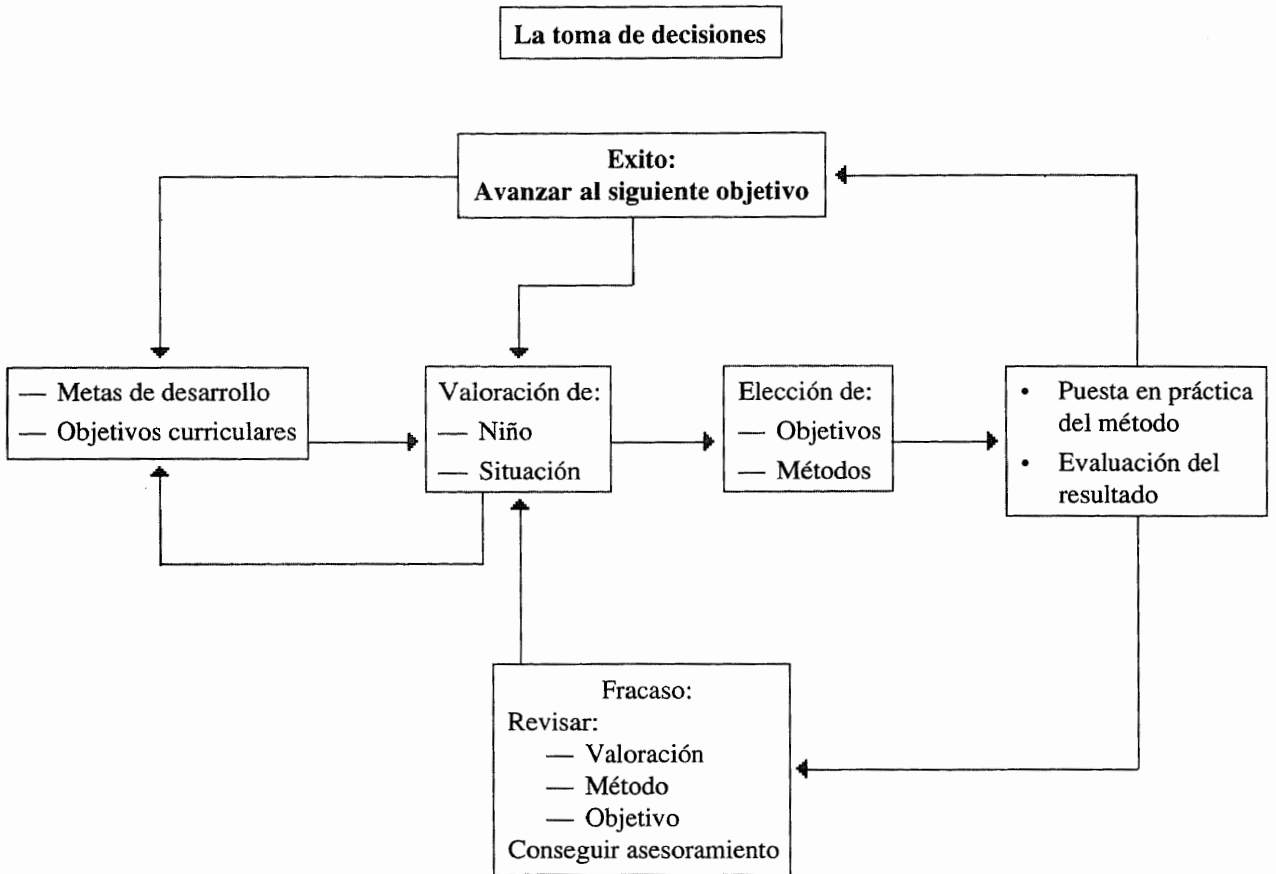
Se parece más a un diagrama de flujo que a la muñeca rusa (unas dentro de otras) de la que hablan BLOOM y BRENNAN y que representaría mejor a los sistemas educativos.

Algunas categorías de este modelo corresponden al contexto del aula durante el tiempo de clase y por eso las hemos denominado “puesta en práctica”.

El núcleo del modelo surge de dentro del sistema escolar que, a su vez, también se forma en el seno de otro tipo de sistemas más externos, tales como el apoyo exterior o la implicación de los padres.

De tal modo que cuando se pone en marcha todo el sistema, si el profesor que trabaja en un aula se da cuenta de que el currículum que está enseñando y el

modelo de Evaluación no son adecuados para ese niño concreto, puede llevar el problema al sistema general de toma de decisiones del colegio e introducir cambios en el currículum haciendo uso de esta estructura.



Supongamos que un profesor está enseñando a un niño y, que al registrar su progreso, se da cuenta de que lo que está enseñando no es lo más adecuado para ese alumno. Reflexiona y concluye que el currículum que se formuló y el currículum que el niño está recibiendo no se parecen en absoluto. Entonces, puede proponer cambios en el currículum a la comisión que lo elabora; la cual, a su vez, puede introducir cambios en el currículum y sus objetivos, llegando a la elaboración de nuevos materiales y a reformular los componentes que posteriormente, en su mayor parte, podrán ser introducidos en la práctica educativa de ese profesor en su aula.

Debido a que este material nuevo se elabora dentro del marco general de un colegio que sabe lo que hace, queda a disposición de la totalidad de sus profesores. Y el propio colegio avanza, tanto en el sentido de ofrecer cada vez

un producto de mejor calidad como en el de ajustar el currículum para que satisfaga las necesidades de cada niño concreto.

El hecho que se debe resaltar es que los profesores implicados en este proceso están:

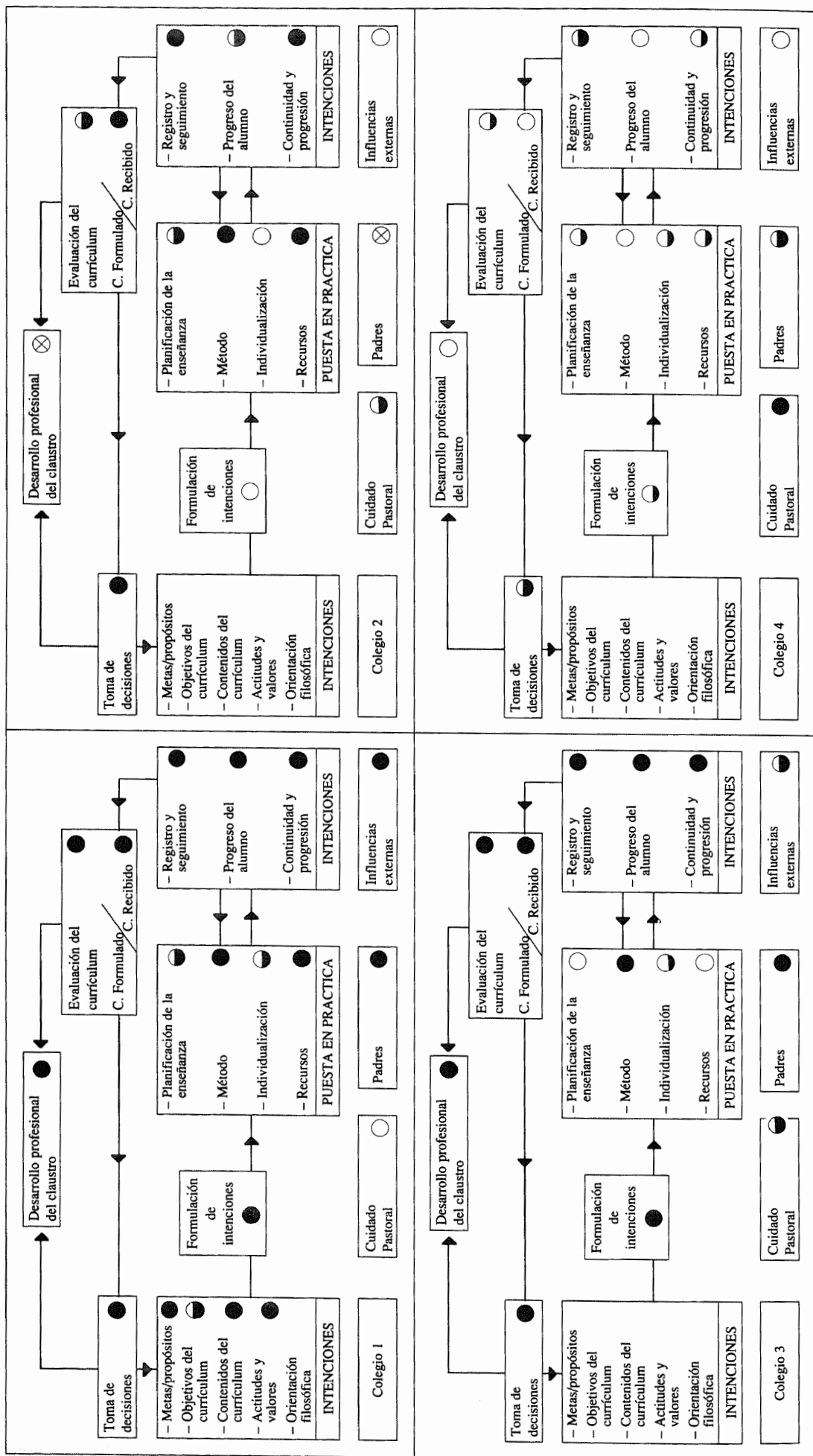
- mejorando su comprensión del currículum,
- proporcionando a los niños experiencias de éxito,
- beneficiando tanto a los niños, como a los padres, como a sí mismos.

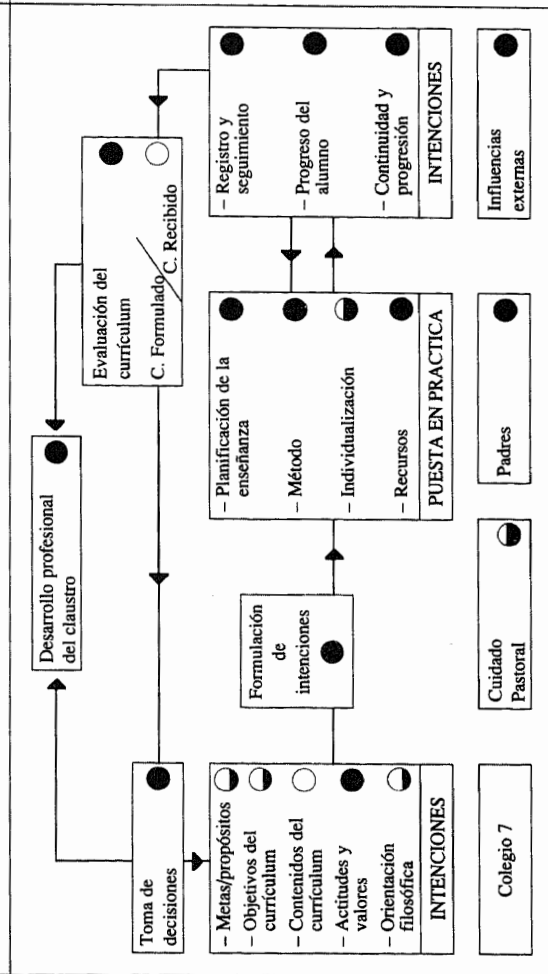
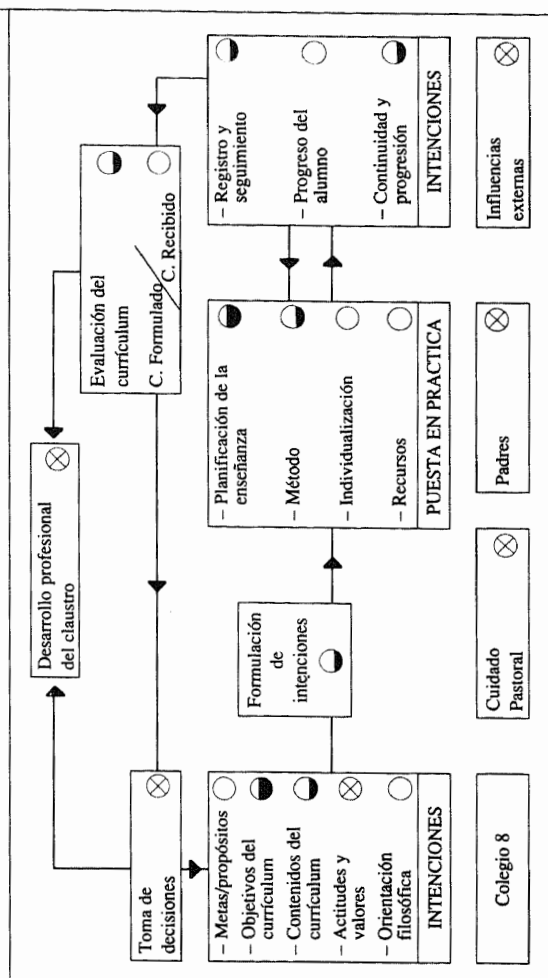
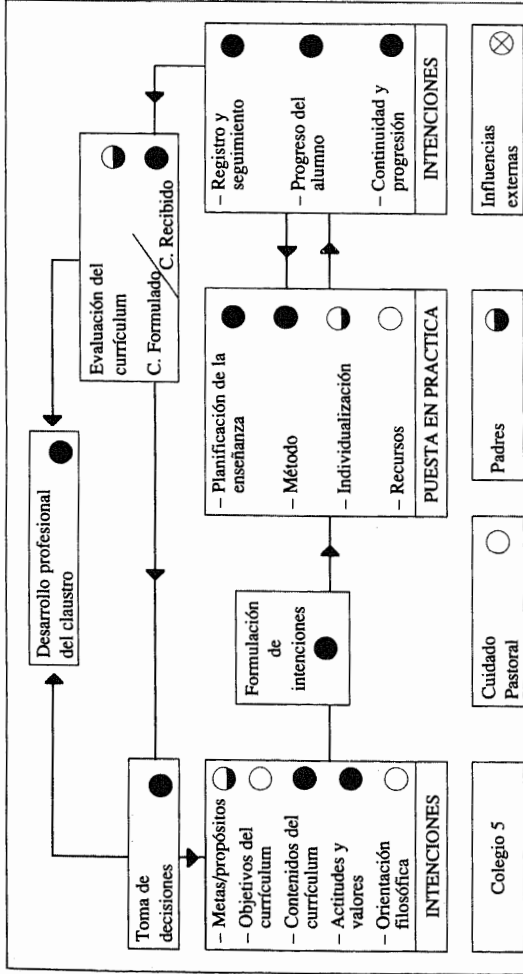
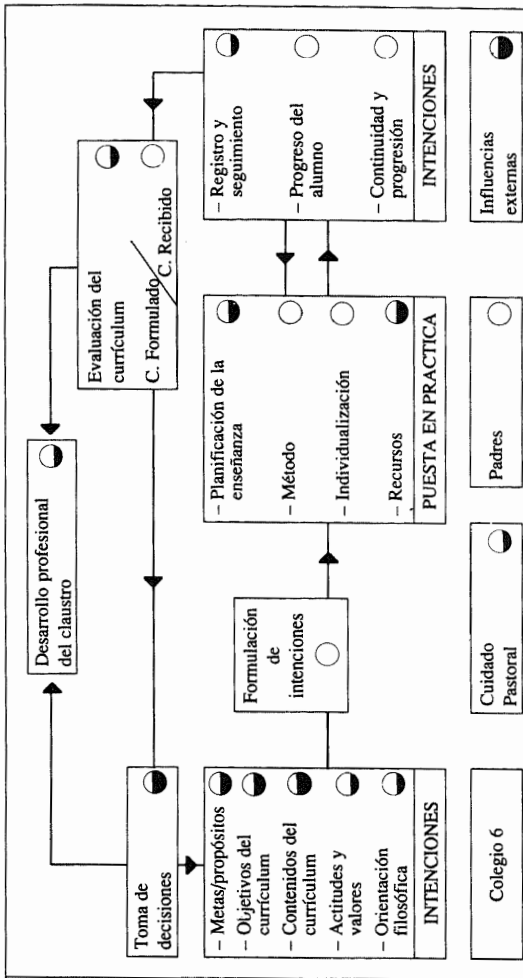
Si mejoramos nuestra comprensión del colegio como un sistema social organizado, entenderemos mejor cómo atender las necesidades educativas especiales y estaremos realizando un ejercicio de desarrollo profesional del claustro.

Asimismo, este modelo obliga a cambiar la función de los psicólogos escolares. Pero también les proporciona más posibilidades de elección respecto a lo que están haciendo actualmente, cuando se proponen mejorar el colegio y lo que éste ofrece a los alumnos.

No quiero que tengáis la impresión de que la Gran Bretaña de Margaret Thatcher es toda luz y dulzura. En el gráfico siguiente, tratamos de cuantificar en qué medida cada colegio ha sido capaz de desarrollar los diversos aspectos del modelo en un intento de aportar adaptaciones curriculares para los niños.

CUANTIFICACION DEL GRADO DE DESARROLLO DEL CURRÍCULO





CLAVES EMPLEADAS PARA REGISTRAR: ACTIVIDAD/DESARROLLO

- = ALTA
- = BAJA
- = IMPORTANTE
- = NINGUNA
- = MODERADA
- = RESPUESTA NEGATIVA

En este recuadro, se muestran los resultados correspondientes a diez colegios. Cada uno de ellos está representado en los términos del modelo que proponemos tratando de reflejar hasta qué punto se han desarrollado cada una de las categorías. De modo que si una categoría ha sido particularmente desarrollada en un determinado colegio, se le adjudica un círculo negro. Si, por el contrario, el colegio no ha desarrollado nada ese aspecto se le adjudica una cruz dentro de un círculo. Además, entre estos dos extremos, hay diferentes claves para valorar los distintos grados de desarrollo. Por ejemplo, círculos sombreados parcialmente.

Todas las áreas del currículum se han desarrollado construyendo listas de materiales y objetivos elaborados por el colegio siguiendo este modelo.

Con este gráfico se evidencia que los colegios situados en la parte superior de la escala tienen muchos círculos negros. Y, por tanto, han desarrollado mucho, muchas áreas.

En el colegio de arriba, a la izquierda, por ejemplo, están muy atentos al registro detallado del progreso del alumno y a la continuidad de ese progreso.

También se aprecia que los temas importantes para este colegio son:

- el desarrollo profesional del claustro,
- la implicación de los padres,
- el apoyo de organismos externos

Si ahora nos fijamos en un colegio distinto, que básicamente tenga círculos vacíos o círculos con cruces interiores, el gráfico indica una preocupación muy pequeña por cualquiera de las categorías que son esenciales para la práctica profesional en la vida de los colegios.

Para vuestra información, concretamente el colegio del extremo inferior derecho fue duramente criticado en los informes de los inspectores de Su Majestad por proporcionar un tipo de enseñanza totalmente inadecuada. De hecho, el colegio fue amenazado con el cierre, pero, para salvar la situación, el director dimitió, y en estos momentos están en vías de reorganización.

Ahora, nuestra incógnita es saber si los colegios como el de arriba hacen que sus alumnos progresen más y mejor que los colegios como el de abajo. Y, de momento, los esfuerzos de nuestro equipo se centran en dar respuesta a esa pregunta, por lo cual proyectamos llevar a cabo una evaluación.

Conclusiones

Partiendo de nuestro modelo, me interesaría extraer algunas conclusiones que espero sean significativas para vosotros.

La primera es: si seguimos un modelo similar para intentar cambiar los colegios, nos embarcamos en un proceso de cambios que durará años, nunca meses. Y se ha de aceptar que una vez embarcados en un proceso de esta clase, no se puede parar nunca. Es toda una adaptación cultural a este tipo de problemas.

De hecho, uno de los proyectos de investigación que nuestro instituto está llevando adelante, sigue esta línea de intento de cambio de los colegios y de evaluación de ese proceso de cambio. Y debo decir que a lo largo de un período de dos años hemos tenido éxitos y fracasos.

La segunda conclusión es: en primer lugar, se necesita el cambio de los propios profesores. Y creo que esto lo he visto claramente en el Colegio Público CRISTOBAL COLON de Alcalá de Henares, que he visitado esta mañana, donde el primer paso de cambio se percibe en que los profesores se muestran contentos de tener niños con dificultades de aprendizaje en sus aulas. Este es un paso hacia delante decisivo, puesto que sin él no se puede hacer nada.

La tercera conclusión es: los materiales deben crearse por el claustro en el colegio. Los profesores deben probarlos y cambiarlos cuantas veces sea preciso.

El método que hemos adoptado es una investigación-acción masiva en la que animamos a los profesores a formular y desarrollar sus ideas acerca del currículum y los métodos de enseñanza más apropiados, basándose en situaciones docentes interactivas con los niños. Esas situaciones les aclaran lo que deben hacer para cambiar su modo de apoyar el avance de un alumno.

Espero que estas reflexiones os sean útiles. Nada más. Muchas gracias.

Bibliografía

1. STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
2. CARNINE, D. and SILBERT, I. (1979): *Direct Instruction Reading*. Chas E. Merrill Pub. Co. Columbus, Ohio.
3. ENGELMANN, S. (1980): "Towards the design of faultless instruction". *Educational Technology*. Vol. 20 número 2.
4. MILES, M. B. and HUBERMAN, A. M. (1984): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Londres. Sage.

Currículum abierto y adaptaciones curriculares

Conferencia del doctor Klaus Wedell del Instituto de la Educación de la Universidad de Londres el 22 de diciembre de 1988, en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Traducción y adaptación al castellano: Luis Cañadas

Concepto de Currículum abierto

Es para mí un placer poder trabajar con ustedes aquí y compartir nuestras experiencias, ya que los problemas a los que ustedes y nosotros hemos de hacer frente son semejantes.

Según me he informado, ustedes están desarrollando el currículum para todas las escuelas, como resultado de una iniciativa de su Gobierno. Nosotros tenemos un Gabinete muy diferente, lamento tener que decirlo, que está tratando de cambiar nuestro currículum. Pero, lo que más nos preocupa en el caso de los niños con necesidades educativas especiales es cómo hacer accesible ese currículum para ellos. Ese es el tema de conversación de esta noche. Y digo conversación, no es un error. Ya que confío en que al final de la charla, tendremos oportunidad de discutir, hablar e intercambiar ideas, y que ustedes formularán preguntas, expresando sus puntos de vista sobre lo que voy a presentarles. Por eso, trataré de ser breve en mi exposición.

Desearía centrarme en tres aspectos fundamentales:

El primero: ¿Qué es para nosotros el currículum?

El segundo: ¿Podemos hacer accesible el currículum para todos?

El tercero: Si queremos hacerlo, ¿cuáles son las implicaciones desde el punto de vista organizativo? y ¿cuándo queremos que sea accesible?

Entremos ya en el primer aspecto:

¿Qué es el currículum?

Creo que el concepto de currículum está en función de:

— Su contenido. ¿Qué debe contener el currículum?

— Su progresión. ¿En qué secuencia debe presentarse a los niños?

Tanto el contenido como la progresión deben derivar de lo que pretendemos con ese currículum.

En el Reino Unido se creó una comisión, la comisión WARNOCK¹, que reflexionó sobre la Educación Especial y adjudicó al currículum dos objetivos:

El primero: Ampliar el conocimiento, la experiencia y la comprensión imaginativa del niño, así como su conocimiento de los valores morales y su capacidad de disfrute.

El segundo: Posibilitar la incorporación del niño al mundo como miembro activo, una vez terminada su educación obligatoria.

Y estos dos objetivos generales atribuidos al currículum se proponían para *todos* los niños fuera cual fuese su nivel de habilidades y tuvieran el tipo de discapacidad que tuviesen.

Por tanto, nuestra pregunta es:

¿Cómo se traduce eso en contenidos curriculares?

Antes de este nuevo enfoque del currículum, el Ministerio de Educación dió una definición del mismo que decía:

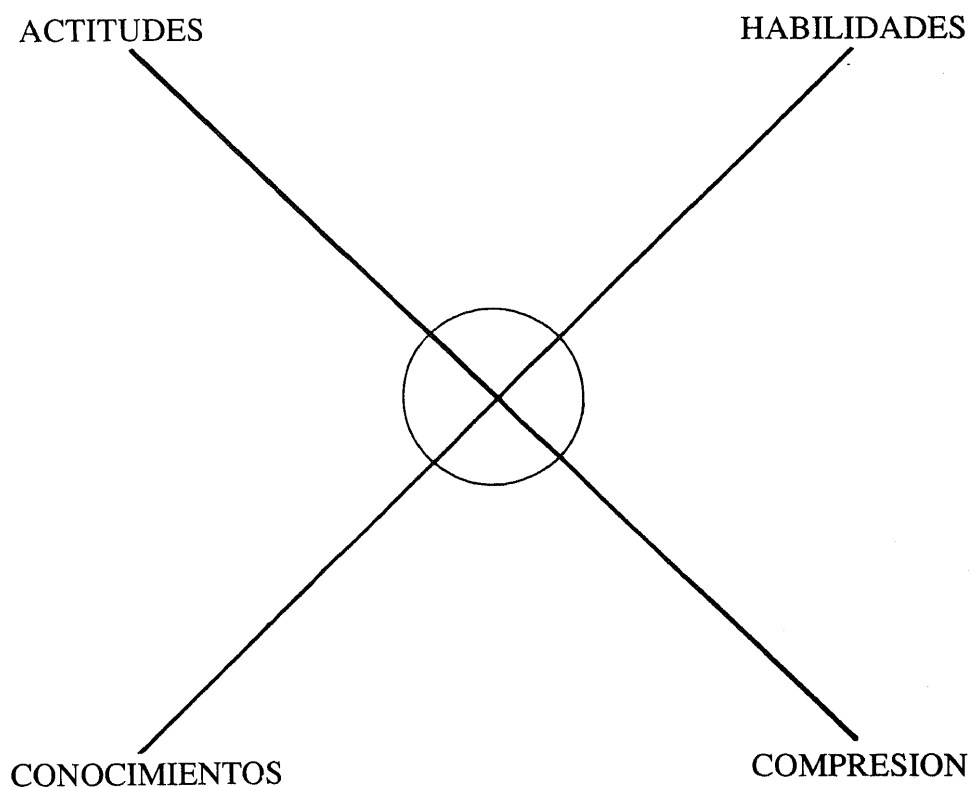
“El currículum, en su sentido amplio, abarca todas las oportunidades de aprender proporcionadas por la escuela. Incluye el programa formal de las clases en horas lectivas; las llamadas “actividades extracurriculares” deliberadamente fomentadas o apoyadas por la escuela; y el clima de relaciones, actitudes, modos de conducta y calidad general de vida establecido en el conjunto de la comunidad escolar.”

Vemos que se trata de un enfoque muy amplio de lo que es el currículum.

Elementos del currículum

Si consideramos el currículum de un modo amplio, incluiremos en él, los conocimientos, la comprensión, las actitudes y las habilidades. Estos elementos, que en ocasiones denominamos “contenido del currículum”, constituyen aquello que vamos a dar al niño y lo que deseamos desarrollar en él.

ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM

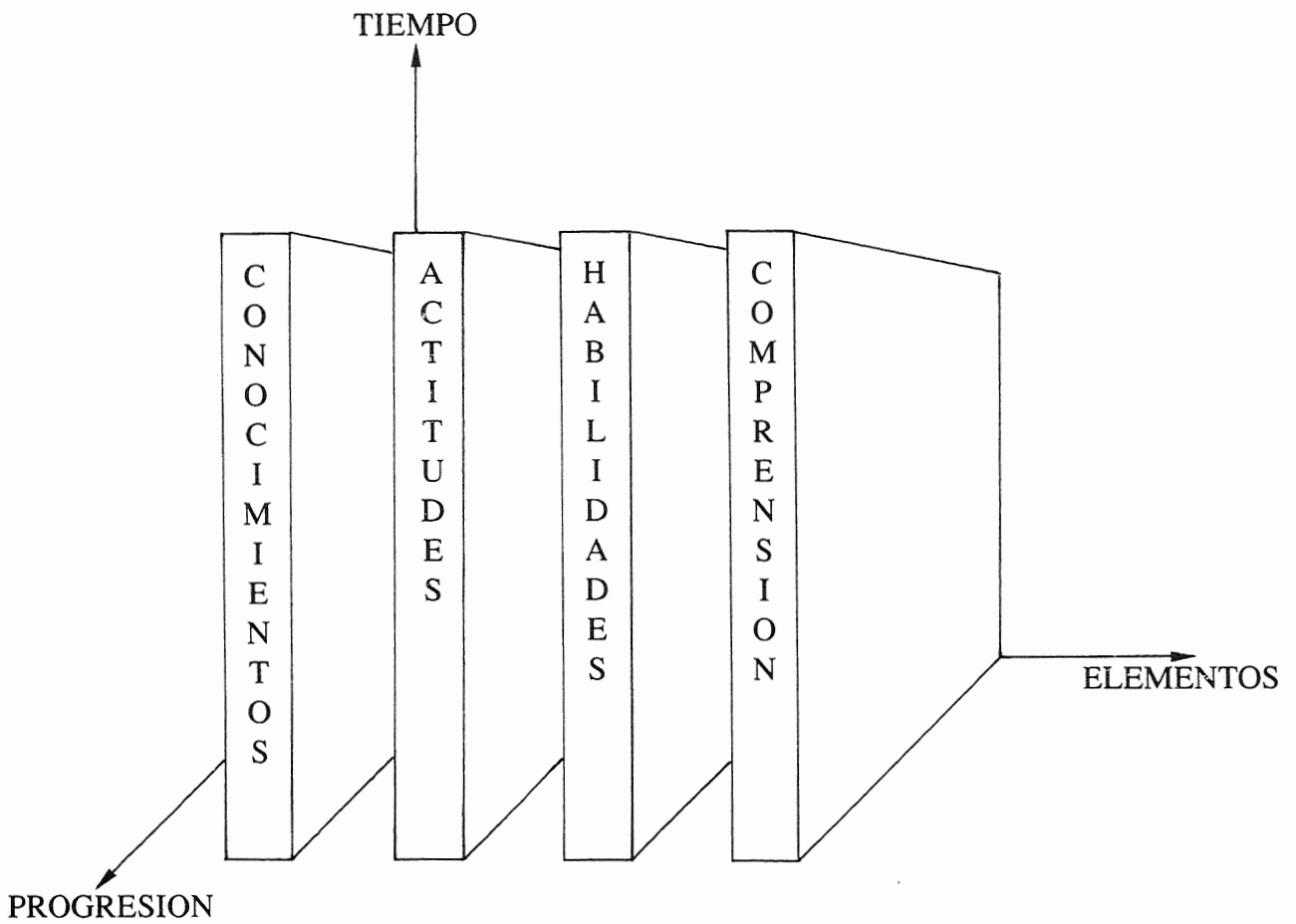


Además, desde el punto de vista del aprendizaje del niño, es necesario tener presente la progresión de esos elementos y, puesto que un niño va al colegio

durante muchos años, habremos de diseñar una secuencia racional que nos indique el cómo y el porqué del orden a seguir en la presentación del currículum.

En la siguiente figura he intentado visualizar cómo se desarrollan estos elementos a lo largo del tiempo dentro de una progresión.

DESARROLLO DEL CURRÍCULUM / PROGRESION / TIEMPO



Adaptaciones del currículum

En nuestro caso, nos preocupa cómo desarrollar el currículum para cada niño. Y este se convierte en el problema central para muchos investigadores. Tal es el caso de POSNER y STRIKE³ quienes, hace unos diez años, trataron de encontrar los principios para diseñar esa progresión, esa secuenciación.

Encontraron seis formas en las que puede diseñarse esa progresión en un colegio. Una posibilidad sería que una asignatura se presente dentro del contexto de sus relaciones empíricas. Por ejemplo, en Inglaterra, antiguamente, se comenzaba explicando la prehistoria, y luego avanzaban en el tiempo hasta llegar al momento actual. Es decir, respetando una relación empírica. Ese era el modo de enseñar tradicionalmente empleado.

Otra posibilidad sería emplear una secuencia lógica basada en la naturaleza propia del concepto a explicar. Por ejemplo, si analizamos en términos de relaciones de clase el concepto animal, podemos hablar de mamíferos antes de hablar de animales.

Otra posibilidad es usar secuencias inductivas. Si formulamos secuencias de preguntas al emplear el método inductivo, estamos usando una secuencia inductiva de aprendizaje.

En el caso de los niños con problemas realmente serios, a menudo escuchamos que debemos enseñarles primordialmente las capacidades prácticas. Entonces, "lo más práctico y funcional" viene a determinar la progresión.

Por otra parte, es frecuente que los factores meramente prácticos se conviertan en determinantes fundamentales de lo que ocurre en la escuela. Si, por ejemplo, una distribución del tiempo dispone que la hora de gimnasia y deportes sea después de la comida, tendremos un condicionamiento importante a la hora de establecer la secuenciación.

Pero, si la secuencia del currículum debe, de hecho, estar determinada por la forma en que la gente aprende, por la forma en que el niño comprende y aprende, ¿cuál sería la mejor forma de hacer una secuencia para quien está aprendiendo?

Hay una serie de factores que podemos modificar:

— Podemos modificar el resultado. Y al modificar el resultado, aceptamos que tenemos un currículum, pero que no toda la gente va a adquirir ese currículum de la misma forma, o al mismo nivel. Y nos situamos en una posición desde la que decidimos *a priori* si permitiremos a todo el mundo llegar al currículum de una forma o de otra.

El diseño del currículum debe responder a la idea de progresión.

MODIFICACIONES POSIBLES

| | | | |
|------------|---|---|---|
| NIÑO | X | — | — |
| CURRICULUM | — | X | — |
| RESULTADO | — | — | X |

Los especialistas norteamericanos House y Kaplen, analizaron las diferentes formas en que se puede modificar un currículum cambiando los objetivos del resultado esperado.

Según ellos, podríamos tener un currículum que sólo llegara a niveles limitados. Un currículum truncado, si se quiere. De antemano diríamos que no esperamos que estos niños lleguen demasiado lejos, y tendríamos un currículum que les llevaría a un nivel predeterminado. Suponemos que estos niños no pueden comprender, que no llegarán a la mitad del currículum, y les buscamos una versión paralela, adaptada, que les permita centrarse, por ejemplo, en “lo más práctico”. (Si nos referimos a aquellos que consideramos capaces de hacer frente a problemas de tipo práctico exclusivamente).

También podríamos elaborar un currículum que dedicase todo su tiempo a las capacidades básicas, como aritmética, lectura, escritura. Entonces sólo ofrecería eso, y nada más.

De este modo, al esperar de estas personas un resultado limitado, estamos limitándolas. Sin embargo, cada niño puede aprender más. Y más de lo que nosotros pensamos. El problema es, ¿cuánto más?

Muchos de los currícula que tienen un límite y plantean un resultado predelimitado no permiten que haya un error por nuestra parte. Sin embargo, sabemos que podemos equivocarnos en cuanto al máximo esperado, y que ese máximo puede ser mayor de lo que pensábamos.

Accesibilidad del Currículum

Otra posibilidad es modificar el currículum para que sea accesible.

Cuando somos conscientes de estar en un terreno de grandes dificultades porque no podemos realizar lo que se nos ha dado como currículum, nos planteamos modificarlo. Y para modificar el currículum, hay que tener una comprensión muy clara de los principios en que se ha basado su progresión cuando se diseñó.

Priorización del currículum

Ayer por la mañana, visitando los colegios, recuerdo haber visto un libro de matemáticas que estaban usando los niños. Traté de comprender cual era el principio de progresión empleado por la persona que escribió el libro. Qué pensaba esa persona acerca del modo en que aprenden los niños.

Y esto es algo que deseo dejar claro: Es esencial analizar el contenido y la progresión a la hora de modificar el currículum para que responda satisfactoriamente a un caso determinado. Y uno de los criterios obvios a seguir para modificar el currículum, es formularse la pregunta ¿cuáles son los elementos esenciales del contenido?, ¿qué ha de aprender el niño para avanzar en ese currículum? Este es, obviamente, un problema opinable. Y, sorprendentemente, sabemos muy poco acerca de él aunque, en la práctica, todo maestro está aplicando este criterio, esté enseñando a niños con necesidades educativas especiales o no.

Luego, ¿cuáles son las prioridades que hemos de establecer? ¿Qué priorización elaboraremos?

En el Reino Unido, BRENAN⁴, especialista recientemente jubilado, trató de afrontar este problema estableciendo la diferencia entre aprendizaje funcional y aprendizaje contextual.

Aprendizaje funcional y aprendizaje contextual.

Lo que él llama aprendizaje funcional es el aprendizaje esencial. Es decir, lo que permitirá al alumno tener éxito al hacer frente a la vida. Y Brennan se pregunta si estaremos dando al niño el apoyo necesario para que, al dejar la escuela, alcance un nivel de éxito razonable.

A su vez, este aprendizaje funcional tiene lugar y sólo tiene sentido dentro de un contexto. El aprendizaje contextual se produce dentro del medio en que se desenvuelve la actividad del alumno y permite al niño relacionarse y establecer contacto con el entorno natural y los aspectos estéticos, sociales y emocionales del mismo.

La cuestión es: ¿cómo conseguir un equilibrio entre ambos aprendizajes?

He resumido y adaptado un poco la aportación de este especialista. En este cuadro se reflejan el aprendizaje funcional y el aprendizaje contextual en relación con el aprendizaje mismo, los conocimientos y las habilidades.

Al relacionar conocimientos con aprendizaje funcional necesitamos promover en el niño minuciosidad. Al relacionar conocimientos con aprendizaje contextual necesitamos promover en el niño concienciación.

Al relacionar habilidades con aprendizaje funcional necesitamos promover en el niño eficiencia. Al relacionar habilidades con aprendizaje contextual necesitamos promover en el niño familiaridad.

Al relacionar comprensión con el aprendizaje funcional necesitamos promover en el niño capacidad de relación consigo mismo. Al relacionar comprensión con aprendizaje contextual necesitamos promover en el niño consciencia de lo que acontece en el medio.

Al relacionar actitudes con aprendizaje funcional necesitamos promover el niño actitudes operativas: que dirijan sus acciones. Al relacionar actitudes con aprendizaje contextual necesitamos promover en el niño comprensión de las actitudes de los otros.

APRENDIZAJES / ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM (Tomado de Brennan)

| | Conocimientos | Habilidades | Comprensión | Actitudes |
|-------------------------------|----------------|--------------|--|---|
| Aprendizaje funcional | Minuciosidad | Eficiencia | Capacidad de relacionarse consigo mismo | Operatividad de las propias actitudes |
| Aprendizaje contextual | Concienciación | Familiaridad | Consciencia de lo que acontece en el entorno | Consciencia de las actitudes de los otros |

Todo esto evidencia la existencia de diferentes niveles de aprendizaje.

Esta es una forma como cualquier otra de enfocar el tema pero nos da un interesante ejemplo de como racionalizar la posible priorización del currículum.

De todos modos, es evidente que si hay un niño con una dificultad de aprendizaje, hay un profesor con una dificultad de enseñanza.

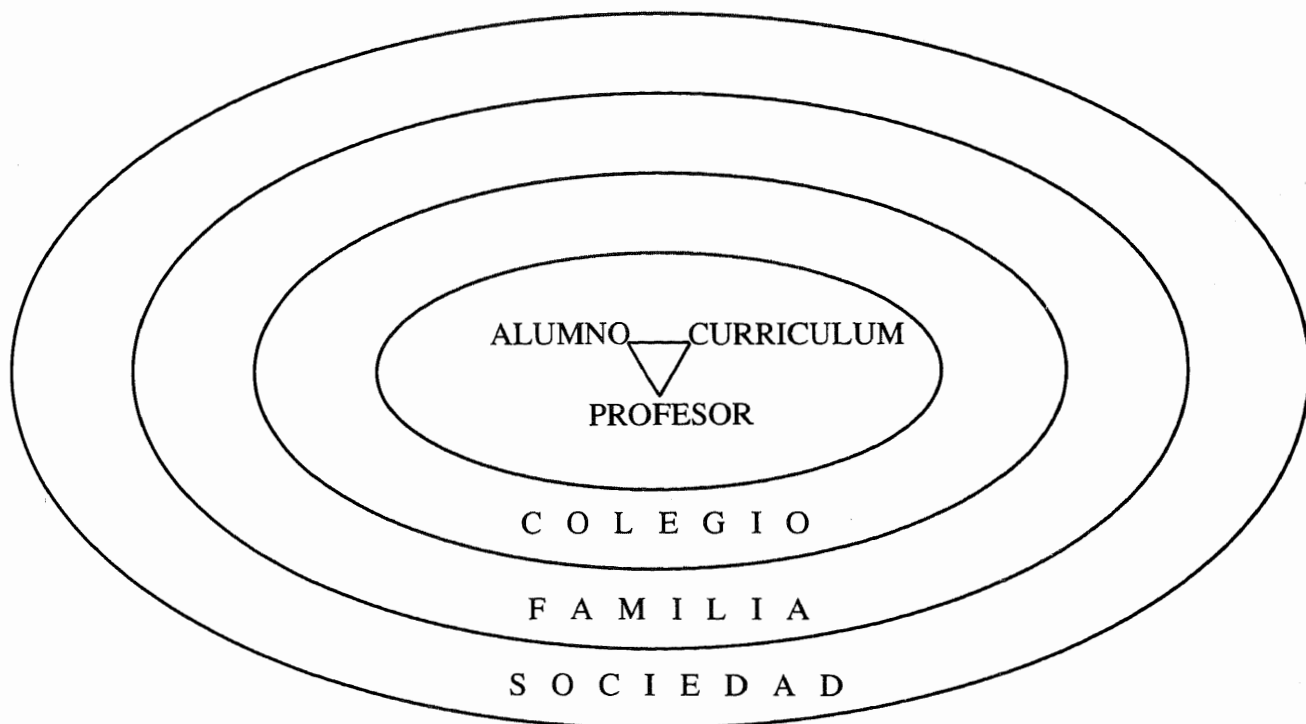
Ambas cosas significan que necesitamos más tiempo y priorizar; decidir en qué vamos a emplear más tiempo y en qué emplearemos menos.

Veamos ahora los aspectos prácticos.

Hemos constatado que los profesores quieren saber más de todo esto. Hicimos un estudio para la UNESCO³ acerca del aprendizaje de los profesores que enseñan en diversos países del mundo. Eran profesores provenientes de Egipto, Colombia, Botswana, Checoslovaquia, Noruega, etc. Y una de las preguntas que les hacíamos a los profesores era: ¿qué tipo de formación querrían recibir para capacitarse en la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria? Y la respuesta más frecuente era que desearían saber cómo cambiar los métodos de enseñanza para los niños con dificultades de aprendizaje, y cómo hacer programas individualizados de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades de cada niño. Lo que confirma que los profesores son conscientes de la dificultad del problema y, lógicamente, desean recibir más información acerca del mismo. La cuestión es cómo capacitar a los profesores.

Analicemos brevemente los aspectos organizativos relativos a las habilidades del profesor, a los recursos disponibles y al mejor aprovechamiento de los recursos a nuestro alcance.

Si consideramos el currículum y pensamos en hacerlo accesible, obviamente estamos trabajando dentro de un modelo que incluye el alumno, el currículum, y el profesor que actúa de mediador entre el alumno y el currículum. Y todo ello dentro de los recursos de la escuela, dentro de los recursos de la comunidad donde se encuentra la escuela y, por supuesto, en el seno de la familia.



Hemos de considerar todos estos elementos como fuentes de apoyo, y no siempre lo recordamos. Aunque obviamente, varían de acuerdo con el tipo de asignatura, el tipo de alumno y la forma en que se organiza el colegio.

En algunas investigaciones realizadas por el doctor EVANS, otros colegas y yo mismo ⁽⁶⁾, una de las más claras conclusiones es que si un colegio quiere dar una respuesta adecuada a los niños con necesidades de educativas especiales, —y en general, a cualquier niño que presente dificultades de aprendizaje escolar—, es esencial que los profesores sean conscientes del currículum que desean proponer a esos niños. Los profesores tienen que llegar a un consenso, y han de estar de acuerdo acerca de cual deba ser el contenido del currículum y, lo que tal vez es más importante, acerca de cual deba ser la progresión del currículum.

Siempre ha de haber progresión entre las fases y los ciclos del currículum, y entre lo que ocurre en un año y lo que ocurre el siguiente. Luego, si tenemos niños con dificultades de aprendizaje, en el cuarto año, el profesor debe saber qué es esencial en el currículum en el tercer año y en el segundo año ya que el niño podría encontrarse en ese nivel de trabajo. No puede decir: “yo solamente me encargo de cuarto y no sé lo que se enseña en tercero o en segundo”. Si los niños van a recibir apoyo en una clase, hemos de conocer el contenido de una forma, transversal, de una forma completa.

En nuestra investigación se concluyó que éste es un aspecto importante a tener en cuenta. Teniendo ese conocimiento “transversal”, todos los profesores podrán dar una respuesta adecuada, podrán evaluar el currículum general y podrán cambiarlo en caso necesario.

Ustedes tienen un currículum ligeramente prefijado, y nosotros vamos a tener un currículum estrictamente prefijado, eso plantea muchos problemas que trataremos ahora.

Uno de ellos es que se requieren recursos, y los más importantes son los recursos humanos ¿Quién puede ayudar a que el niño aprenda? ¿Quién está disponible?

Podemos contar con otros recursos humanos:

- Alumnos
- Padres

Pienso que no debemos limitarnos a los profesores. Creo que un recurso fundamental y que a menudo olvidamos lo constituyen los otros alumnos. Ha habido muchas investigaciones acerca de la enseñanza cooperativa ¿Qué ha de hacer el profesor para que un niño ayude a otro?

Si solamente tenemos una formación del tipo formador/alumno, el único recurso es el profesor. Incluso si permitimos que el niño formule algunas preguntas, no se aprovechan adecuadamente las posibilidades que presentan los otros niños. No se produce comunicación entre los alumnos. Pero si logramos que los niños trabajen en grupos, entonces ellos se ayudan entre sí y aprenden los unos de los otros. De esa forma, los educandos se constituyen en un recurso de gran valor.

Otro recurso que tendemos a olvidar son los padres. En Inglaterra, y supongo que en este país también, los profesores implican explícitamente a los padres para que apoyen a sus hijos en el aprendizaje de la lectura y en muchas otras actividades.

También hay una serie de aspectos tecnológicos (ordenadores, aprendizaje programado, etc.) que pueden ayudarnos en el desarrollo del currículum.

Asimismo, la gente del barrio/ciudad puede ayudar. Hay personas en paro que pueden aportar sus habilidades y sus conocimientos en asignaturas prácticas y que pueden ser muy útiles en los colegios.

Formas de organizar el apoyo.

En último lugar, pero no por ello menos importante, contamos con *el sistema de profesores de apoyo que, opino, es uno de los mayores logros en España en cuanto a la integración de los niños con necesidades educativas especiales*, y creo que una de las cuestiones fundamentales es cómo se emplean estos profesores de apoyo. Cómo se utiliza su esfuerzo y se consigue que su ayuda sea efectiva.

Hay una gran variedad de formas de organizar el apoyo. Nuevamente tenemos que pensar en un sistema completo, global. Por ejemplo, el apoyo educativo en algunas regiones británicas, (no todas son iguales), incluye un asesor de Educación Especial, un inspector responsable del apoyo y, dentro de la escuela primaria (de los cinco a los once años), el director de la escuela y un maestro que se encarga de las necesidades especiales, cuya función es capacitar a algunos de los tutores para apoyar a esos niños.

En el segundo nivel, de los once a los dieciséis años o más, hay un departamento, un pequeño grupo de profesores que se implican en necesidades educativas especiales. Asimismo, en el mejor de los casos, en el departamento de cada asignatura, como Historia o Geografía, hay un profesor de más experiencia, responsable de las necesidades educativas especiales, que se encarga de hacer accesible el currículum.

La limitaciones financieras que actualmente tenemos en Inglaterra hacen que los puestos de trabajo de los coordinadores de ciclo o de área vayan siendo eliminados paulatinamente, y muchas escuelas ya han perdido casi todos sus profesores de apoyo.

Pero también hay servicios de apoyo itinerantes. Profesores que llevan a cabo una tarea de apoyo a los alumnos dentro de la escuela. Estos profesores apoyan los problemas más específicos. Por ejemplo, pueden apoyar a niños con conflictos emocionales.

También puede haber profesores en centros específicos que, a su vez, son miembros de un servicio de apoyo que van a los colegios y ayudan a los niños con dificultades visuales o auditivas.

Incluso algunos profesores de centros específicos se constituyen en equipos complementarios a los que otros centros próximos pueden pedir orientación y ayuda.

Se puede establecer, pues, un sistema de apoyo con base dentro del colegio, o con base fuera de él, en un equipo itinerante.

Respecto a la organización del apoyo dentro del propio colegio, se puede llevar a cabo de modo que el niño salga del aula, o de modo que se establezcan grupos de niños con dificultades severas de aprendizaje, por ejemplo, con dificultades de tipo auditivo o visual, que sean grupos separados dentro del colegio.

Puede que un maestro de apoyo trabaje con estos casos en pequeños grupos. O que saque niños de la clase individualmente. Esta última forma de apoyo nos preocupa especialmente porque no la consideramos demasiado eficaz, ya que el profesor de apoyo trabaja solamente con sus niños. Y la razón principal por la que preferimos el apoyo dentro de la clase es porque, de ese modo, el profesor de apoyo muestra sus habilidades profesionales y sus técnicas a los otros profesores, a los tutores, que las aprenden de él y, posteriormente, pueden aplicarlas.

Es necesario planificar la intervención en el aula

También creemos que se debe intentar dar el apoyo en una situación de clase normal y así evitar interrupciones en el proceso de aprendizaje seguido por el niño. Probablemente, mientras que un niño sale de su clase, está perdiendo oportunidades de aprender las cosas que otros niños aprenden.

No obstante, no debemos ser dogmáticos. Puede haber circunstancias en las que sea esencial, para beneficio del niño, sacarle del aula para darle apoyo. Por ejemplo, siento decir que en algunas escuelas británicas el nivel de indisciplina es tal que, a veces, constituye un alivio para el niño con necesidades educativas especiales poder salir de la clase y, por fin, lograr un poco de paz para estar con el profesor y aprender algo. Deseo que esto no ocurra nunca en España.

Por último, quiero mostrarles brevemente un vídeo donde uno de los profesores de apoyo de nuestros cursos intenta trabajar dentro del aula en una situación ordinaria de clase. Viene a demostrar la importancia que tiene una buena planificación a la hora de intervenir dentro del aula. Y cómo esa planificación se basa en un acuerdo entre el profesor de apoyo y el profesor de aula.

En concreto, este profesor de apoyo le dijo al tutor: “para que los niños avancen en lo que están aprendiendo, en este grupo hay dos tipos de funciones, que hemos de desempeñar como profesores: una es que alguien dé apoyo individual a determinados niños y la otra es que alguien dirija la actividad general del aula. Por lo tanto, necesitamos una persona que actúe como “gerente” del aprendizaje para toda la clase, y otra persona que esté disponible para ayudar individualmente a los niños”.

En este caso concreto, también contaban con la ayuda de una madre que realizaba tareas tales como la de ayudar a los niños que buscaban el lápiz cuando lo habían perdido, y otros problemas parecidos. Así que, había tres personas: uno que era el “gerente” o responsable, otro que se encargaba de los niños con necesidades especiales, y un tercero (la madre) que se encargaba de los asuntos prácticos.

Lo interesante de esta experiencia fue que la profesora de apoyo, formada especialmente para actuar como tal, decidió que iba a ser ella quien llevara a cabo la tarea de gestión general, para permitir así que el tutor trabajase individualmente con los niños que tenían necesidades especiales. Porque una de las cosas que raramente ocurre es que el profesor-tutor tenga tiempo de sentarse al lado de un niño para tratar de entender cuál es el origen de sus dificultades de aprendizaje.

Verán ustedes que se trataba de un aula muy numerosa. Sin grandes recursos. Verán que un niño está esperando a que llegue el maestro y se siente a su lado para trabajar junto con él y cómo un profesor va ayudando a todos los niños que levantan la mano y no comprenden la tarea general de la clase.

Les pediría que presten atención a un hecho muy interesante: la tutora no está acostumbrada a no prestar atención a los niños. Ella se esfuerza en concentrar su atención en un niño determinado, y cuando los otros niños piden que se les atienda, siente fuertes deseos de responder, y aunque el niño que está a su lado tiene la mano levantada, ella hace un esfuerzo y no le presta atención pues sabe que quien lleva a cabo la gestión de todo el aula vendrá a ayudar a ese niño tan pronto como pueda.

Por tanto, esta tutora puede dedicarle al niño todo el tiempo que requiere y ayudarlo a avanzar con su tarea sin que la distraiga otro niño con sus preguntas.

Por primera vez la tutora tiene oportunidad de prestar atención individualizada a los problemas de ese niño.

Creo que nos da una idea de como conseguir que la gente trabaje unida y de una forma muy planificada, aunque el aula sea numerosa.

Resumen

He tratado de explicar lo que entendemos por currículum, y he dicho que debemos ser conscientes de cual es el contenido del currículum y de cual es su progresión.

Después he hablado de cómo hacer accesible un currículum para todos los niños. Y he hablado de ello relacionándolo con el tema de la priorización del contenido y su progresión.

También he dicho que considero esencial la comprensión por parte del profesor de las bases del currículum que se le ofrece.

Finalmente, he expuesto cómo una escuela puede organizar sus recursos.

He indicado como eso supone que todo el personal de la escuela sea consciente de lo que se trata de lograr con los niños.

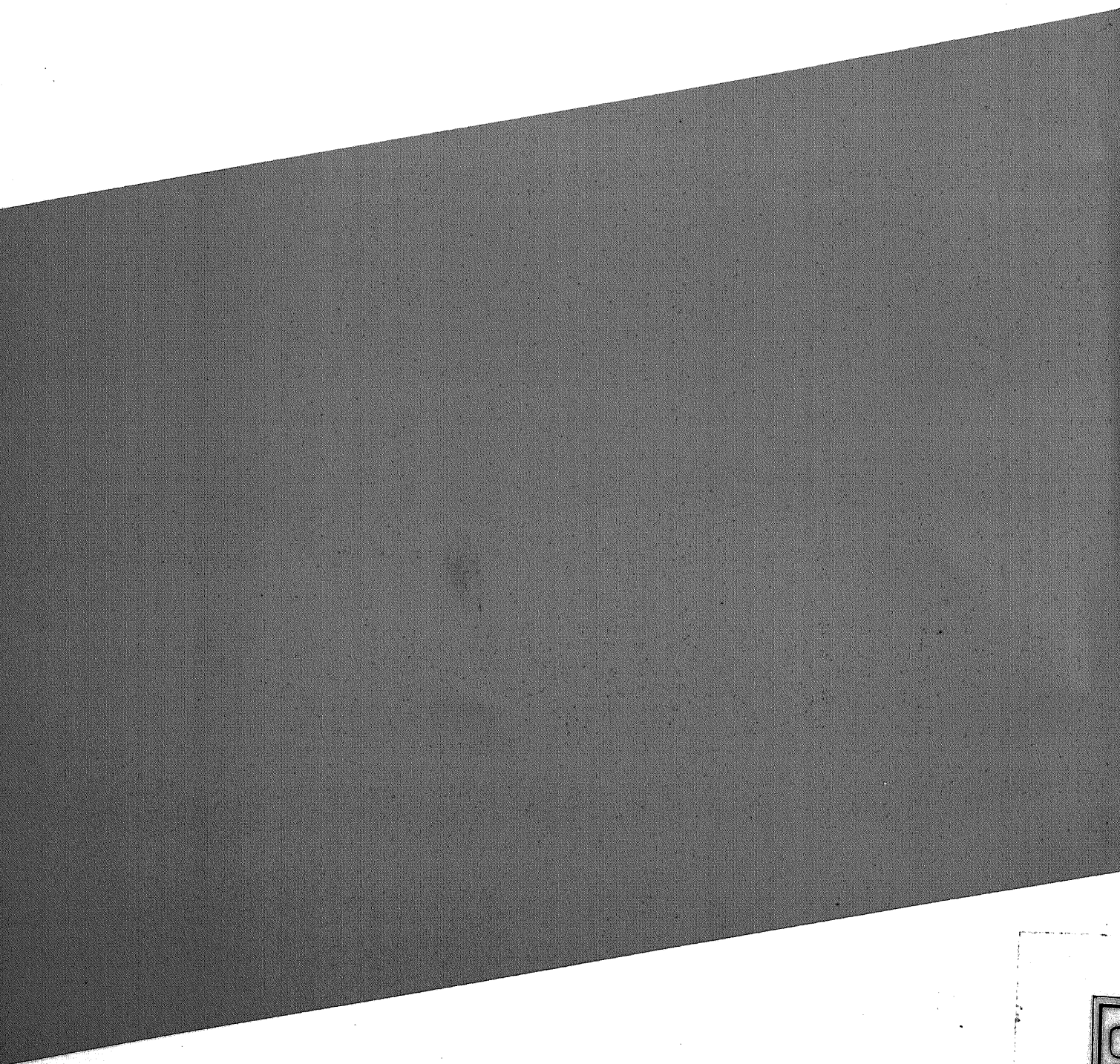
He revisado los recursos humanos, y creo necesario puntualizar que los profesores no somos las únicas personas que pueden ayudar a los niños.

He hablado acerca de cómo se puede organizar el trabajo de apoyo entre diversas escuelas, dentro de una escuela, e incluso dentro del aula.

Quisiera añadir que nosotros, en el Reino Unido, seguimos luchando, tratando de lograr prácticamente todo lo que he dicho. No quiero que piensen que nosotros hemos logrado todo, que tenemos la respuesta a todos los problemas. Pero sí que estamos tratando de lograrlo con todas nuestras fuerzas. Por este motivo considero muy importante y útil venir aquí a discutir con mis colegas del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, pues creo que vamos en la misma dirección, y una de las mejores formas de progresar es colaborar unos con otros. Gracias.

Bibliografía

- ¹ WARNOCK REPORT. GREAT BRITAIN PARLIAMENT. HOUSE OF COMMONS. (1978): *Special Educational Needs*, Informe del Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People. Londres. H. M. S. O.
WARNOCK, M.: "Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial". —Guía Breve—. *Revista de Educación*. Número extraordinario. (1987) págs. 45-75. Centro de Publicaciones del M. E. C.
- ² DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (1981). *Education Act*. London. —Her Majesty's Stationery Office—.
- ³ POSNER & STRIKE, (1976): "A categorization scheme for principles of sequencing content". *Review of Educational Research*. Vol. 46. Número 4 Págs. 665-690.
- ⁴ BRENAN, W. K., (1988): *El currículum para niños con necesidades especiales*. Siglo XXI. Madrid 1988. M. E. C.
- ⁵ BOWMAN, I. (1985): "Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study". *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 1. Págs. 29-38.
- ⁶ EVANS, P., IRESON, J., REDMOND, P. and WEDELL, K., (1988): *Curriculum Research for Pupils with Moderate Learning Difficulties*. Final Report to DES. University of London —Institute of Education—



Ministerio de Educación y Ciencia

