


INFANTIL

Individualización de
la Enseñanza



Ministerio de Educación y Ciencia



Individualización
de la Enseñanza



Ministerio de Educación y Ciencia





Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-82-104-7

I. S. B. N.: 84-369-2142-9

Depósito legal: M-11367-1992

Realización: MARIN ÁLVAREZ HWOS.

Índice

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN.....	7
EL PROFESORADO COMO EDUCADOR Y TUTOR DE SUS ALUMNOS	11
EL NIÑO, SUJETO DE APRENDIZAJE: TODOS IGUALES Y TODOS DIFERENTES	15
LAS ADAPTACIONES CURRICULARES COMO ESTRATEGIA DE ACTUACIÓN DOCENTE	19
La individualización de la enseñanza.....	21
Una estrategia de actuación docente	23
LA INDIVIDUALIZACION DE LA ENSEÑANZA. EL CONTINUO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES.....	37
Las adaptaciones curriculares no significativas.....	38

	<u>Páginas</u>
Las adaptaciones curriculares significativas.....	41
Las adaptaciones de acceso al currículo	46
ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	 49

Este documento sobre **Individualización de la enseñanza** está dirigido en primer lugar al profesorado tutor y a los maestros y maestras de la etapa de Educación Infantil, así como al profesorado de apoyo y especialistas que trabajan también en ese mismo tramo educativo. En segundo lugar, está dirigido a los especialistas que colaboran con este profesorado en tareas de orientación educativa y apoyo psicopedagógico desde el puesto de Orientador o desde los Equipos Interdisciplinarios de Sector. En último término, puede ser utilizado por cualquier persona interesada en entender el sentido y alcance genérico que en el contexto del desarrollo del currículo se da al principio de la individualización, y en particular al término “adaptaciones curriculares”.

Este documento pretende alcanzar varios objetivos. En primer lugar, **revisar el sentido que la acción tutorial debe tener** para el profesorado de la etapa. En segundo lugar, ayudar a sus destinatarios a **revisar su forma de pensar y de actuar** con relación a los alumnos que, sean cuales sean las causas que las originaron, experimentan dificultades para aprender los contenidos escolares. En tercer lugar, aspira a proporcionar una **estrategia y unos criterios de actuación —las adaptaciones curriculares—** que guíen efectivamente al profesorado en su acción educativa frente a estos alumnos. Y en último término, pretende **clarificar los distintos tipos de situaciones que por lo general aparecerán**, explicitando qué alumnos precisarán adaptaciones y de qué tipo, qué se persigue con ellas, en qué consisten y qué se le pide al profesorado en cada caso.

Introducción

El centro de Educación Infantil supone una decisiva contribución al desarrollo del niño en sus primeros años de vida. Dado que este desarrollo no se realiza de forma automática y que las actividades que los niños realizan, los intercambios entre iguales y las aportaciones de los adultos son determinantes cruciales de ese desarrollo, el centro debe organizarse de forma adecuada para optimizar los procesos de aprendizaje y proporcionar a todos los alumnos las mismas oportunidades.

Para garantizar este objetivo, y desde la perspectiva de los niños y niñas de la etapa, lo importante es ofrecerles modelos ricos y variados, así como un clima de ayuda y seguridad que fomente el placer de aprender, garantizándoles una amplia gama de posibilidades. Tales posibilidades deben ser variadas y diferentes, porque los niños y niñas de esta etapa también lo son. Y sucede así que el educador se enfrenta al grupo sabiendo que cada alumno tiene su propia singularidad y que tiene que ajustarse individualmente a cada uno, a sus intereses, preferencias y logros singulares.

Por otro lado, las posibilidades que ofrece el centro de Educación Infantil contribuyen de manera eficaz a compensar algunas carencias y dificultades de aprendizaje, así como a nivelar los desajustes que tienen su origen en las diferencias de entorno social, cultural y económico. La manera de compensar tales desigualdades consiste en ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite. Éste es el reto al que la escuela se enfrenta: ajustar la intervención educativa a la individualidad del alumnado.

La existencia de tal diversidad creciente entre el alumnado en términos de capacidades, intereses o motivaciones para aprender, llama

a una enseñanza que tiene que ser igualmente diversa; y que lo es como resultado de un profesorado que intenta *adaptar* los medios a su alcance (objetivos, organización, métodos, tiempos...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

¿Qué recursos se necesitan para alcanzar este objetivo de adaptar la enseñanza de forma que todos los alumnos progresen adecuadamente? Una primera condición imprescindible es la existencia de un currículo que permita adaptaciones y ajustes en función de las características individuales de los niños, algo que ya es posible dadas las características y estructura del currículo oficial de la etapa. Por supuesto, se necesitan recursos humanos y materiales adicionales, tiempo y condiciones para revisar la propia práctica. Pero, además de éstos, otros recursos fundamentales son precisamente aquellos que ayudan al profesorado a comprender mejor las situaciones de enseñanza y aprendizaje: cómo planificarlas para proporcionar a los pequeños unas experiencias ajustadas a su individualidad, cómo intervenir y mejorar, en suma, la calidad de su acción educativa.

Éste es precisamente el objetivo básico de este documento: ayudar al profesorado a entender un poco mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, y facilitarle una estrategia de actuación que le permita introducir los cambios necesarios en el caso de los niños y niñas que experimentan dificultades para aprender o para adaptarse a la nueva situación que supone su escolarización.

La Educación Infantil persigue la optimización de las capacidades y del desarrollo del niño entre cero y seis años, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa. El objetivo prioritario es, pues, estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales. La intervención activa, planificada e **intencional** de la educación asegura que los aprendizajes necesarios para alcanzar tal objetivo tengan lugar. Si se dice que los alumnos y alumnas no adquieren por sí solos espontánea y automáticamente esas capacidades, lo que ello significa es que se precisan situaciones intencionales de aprendizaje mediado.

El desarrollo de las capacidades se entiende —desde el currículo oficial—, como un proceso continuo, inseparable del contexto socio-cultural en que se produce. Se destaca así el nivel de interacción profunda que se establece entre la asimilación que hace el niño y la niña de la experiencia colectiva culturalmente organizada (aprendizaje), y la ayuda que el adulto le ofrece para que pueda construir este aprendizaje (enseñanza). De lo dicho se deriva la importancia de conside-

rar conjuntamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de reflexionar sobre sus protagonistas principales en esta etapa:

- El profesorado, como educador y organizador de la enseñanza.
- El niño, sujeto de aprendizaje y poseedor de unos atributos que lo asemejan y lo diferencian de sus iguales.

Indudablemente, y cuanto más pequeño es el niño, los padres y la familia en general juegan en esta etapa un papel tan decisivo y determinante como la propia escuela. La consideración de este hecho ha sido tratada sobradamente en el documento sobre colaboración de los padres que se incluye en estos *Materiales para la Reforma*.

El profesorado como educador y tutor de sus alumnos

Uno de los principios fundamentales que subyacen en todos los análisis que se realizan en éste y en otros documentos de los Materiales para la Reforma es que la educación no se reduce a mera instrucción. El maestro o maestra no es —no ha de ser— un mero instructor, que transmite a los alumnos unos conocimientos. Es —ha de ser— un educador en el sentido más completo e intenso.

Tal y como se afirma, éste es un mensaje que está implícito y explícito en el currículo de la etapa y tal vez no sería necesario volver sobre él. Sin embargo, parece adecuado insistir sobre el mismo desde otro punto de vista, en el que se trata de destacar algunos aspectos del desarrollo curricular —es decir, de la docencia— que tienen que ver con el carácter propiamente educativo —y no meramente instruccional— de las experiencias que la escuela (y en especial que la escuela infantil) ha de proporcionar.

Este carácter educativo puede resumirse en unos pocos principios:

- Educar es más que instruir o adiestrar.
- Se educan personas concretas, individualidades, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar.
- Se educa a la persona entera, y no sólo una parte suya, no sólo la inteligencia o su identidad social.

Educar de acuerdo con estos principios es responsabilidad de maestros y educadores. El tutor o tutora de grupo, sin embargo, tiene una especial responsabilidad en esa educación: ha recibido

formalmente el encargo de hacer que la educación sea realmente educación integral y personalizada, y ese encargo ha de cumplirlo en su docencia ordinaria con el grupo entero de alumnos, y con todos y cada uno de ellos.

Pero es precisamente frente a los niños o niñas que en un momento u otro experimentan dificultades de cualquier tipo o grado —ora problemas de adaptación escolar, ora dificultades de aprendizaje—, cuando el carácter “**personalizante**” de la educación debe adquirir su máxima relevancia, en términos de la necesaria **individualización** de la docencia, analizando a fondo las características individuales de esos alumnos y alumnas, y en términos de la deseable **integración** de las acciones educativas, que han de considerar a la **persona entera** y no sólo a una parte suya, algo fácil de olvidar cuando se habla precisamente de alumnos con dificultades de aprendizaje. En estas ocasiones no cabe lugar a dudas que la función educadora del profesorado tutor adquiere su más alto valor.

Para contribuir decididamente al desarrollo integral de la persona entera, los contenidos del currículo hacen referencia no solamente a conceptos o a procedimientos, sino también al desarrollo de actitudes, normas y valores. Ahora bien, es posible que estos últimos, que gozan de menor respaldo en la tradición escolar, queden olvidados. Es misión, por ello, del tutor prestar particular atención a aquellos aspectos del currículo que deben formar parte de la educación ordinaria, que corren peligro de quedar postergados y que, sin embargo, contribuyen de modo decisivo a la educación integral de la persona.

Algo semejante hay que decir de las enseñanzas transversales del currículo. Por su carácter, estas dimensiones o ejes tienen —máxime si cabe en esta etapa infantil—, un enorme potencial integrador de capacidades de distintos ámbitos, y tienen también un enorme poder personalizador. Al no quedar encasilladas en una determinada área corren peligro, a semejanza de otros elementos del currículo, de quedar relegadas; y no es extraño que ello ocurra con más probabilidades en muchos niños y niñas que experimentan dificultades de aprendizaje, en favor de áreas y contenidos más “escolares”. Es por ello función del tutor, y es elemento importante de su papel como educador, atender a esas enseñanzas transversales que tanto contribuyen al sentido globalizador que debe tener la Educación Infantil.

Los niños y niñas que experimentan dificultades para aprender requieren del profesorado una ayuda “extra”, o diferente de la que están recibiendo sus compañeros. Como se verá al desarrollar la

estrategia de actuación docente que se propone más adelante en este documento, esa ayuda adicional puede satisfacerse —y de hecho así ocurre en la mayoría de las ocasiones— en el contexto de la intervención educativa que cabe pedir a todo profesor; y en este sentido, lo que podría llamarse **educación de apoyo** constituye también una función básica de todo tutor.

A veces, sin embargo, esa intervención educativa debe ser distinta para algunos alumnos (por la necesidad tal vez de desarrollar procesos instruccionales alternativos a los convencionales y de contar con recursos específicos), y por ello se requiere también de la participación de un profesional especializado (sea el profesor de apoyo, el especialista en audición y lenguaje, o el psicólogo o pedagogo del equipo interdisciplinar del sector). En estos casos el profesor tutor debe estar preparado, en primer lugar, para saber cuándo debe pedir ayuda y en último término para compartir con otros profesionales su responsabilidad educativa.

En esta etapa no puede haber una auténtica personalización de la enseñanza si el educador-tutor no procura un clima que permita que todo el proceso educativo se desarrolle en un ambiente cálido, distendido y afectuoso. Esto no debe entenderse como un factor más "que contribuye" al crecimiento personal, sino como una condición necesaria para que se produzca el crecimiento. Para ello, entonces, no es suficiente con crear dicho clima en el grupo-aula, sino que es necesario también que el educador tenga una relación personal con cada niño; que le transmita, mediante gestos, contacto físico, actitudes y verbalizaciones (según edades), la seguridad de que es querido y valorado. Cogiendo en brazos a los más pequeños, interesándose por las vivencias que cuentan los más mayores, atendiendo al que está más triste..., se favorece la creación de un vínculo afectivo mutuo, que proporciona al niño confianza y seguridad para poder participar activamente en los procesos de enseñanza que se le van a proponer.

Por último, conviene recordar que la tarea de educar no se ejerce solamente con relación al grupo docente, ni tiene lugar exclusivamente dentro del aula. En esta etapa resulta si cabe más artificial que en ninguna otra la diferenciación entre lo que se hace en el ambiente familiar y la vida cotidiana y lo que se hace en el ambiente escolar; y en este sentido tan potencialmente "educativas" son muchas experiencias de juego o comida hechas en las horas no lectivas o en las actividades extraescolares, como las actividades que se pueden realizar en el aula. En este contexto, la continuidad entre la educación en

el seno de la familia y la educación escolar debe ser un desiderátum constante, de forma que el profesor tutor sólo podrá desarrollar su trabajo con plena satisfacción en la medida que establezca relaciones armónicas y respetuosas con las familias de los niños escolarizados. Esta relación es, si cabe, más decisiva y determinante aún en el caso de las familias con alumnos con necesidades educativas especiales. La continuidad en el seno familiar de las acciones emprendidas en la escuela y viceversa es la mejor condición para una verdadera acción educativa compensadora de las dificultades de estos niños.

El desempeño de estas acciones típicamente tutoriales es la mejor garantía para que pueda darse una respuesta ajustada a cada uno de los pequeños en función de sus necesidades; y es de vital importancia en la Educación Infantil, pues garantiza el poder prever posibles dificultades de aprendizaje, anticipándose a ellas y evitándolas en lo posible. También permite detectar aquellas necesidades y dificultades más o menos especiales y complejas, y articular así las acciones educativas que permitan disminuirlas o compensarlas.

Se puede concluir afirmando que la mejor tutoría es, pues, la que ofrece una atención personalizada en un clima cálido, distendido y afectuoso, y donde cada niño encuentre el apoyo necesario, a través de la *adaptación oportuna del currículo*, para que no aparezcan o se identifiquen posibles dificultades de aprendizaje.

El niño, sujeto de aprendizaje: todos iguales y todos diferentes

Es un hecho inherente a la condición humana la existencia de diferencias individuales a la hora de aprender. Niños, jóvenes o adultos se diferencian notablemente en aspectos tales como las preferencias a la hora de aprender unos contenidos frente a otros; en cuanto a la dedicación, esfuerzo o atención que se pone en las tareas a aprender; en cuanto a la rapidez por transferir lo aprendido de una área a otra o a la cantidad de repeticiones necesarias para consolidar o retener un aprendizaje..., por citar sólo algunas de las dimensiones en las que aparecen tales diferencias.

Tradicionalmente la escuela ha enfatizado algunas de estas diferencias, en especial la capacidad para aprender, y ha prestado muchísima menos atención a las diferencias de motivaciones e intereses, olvidando la interdependencia de los tres factores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evidentemente es un hecho que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su *capacidad para aprender*. Las diferencias individuales en este sentido son considerables y frecuentes en esta etapa, pero también es cierto que existen amplios márgenes de tiempo para que se adquieran determinados aprendizajes y afortunadamente el profesorado de esta etapa está mucho más sensibilizado que otros a aceptar esta diversidad sin ver en ello dificultades de aprendizaje o “problemas”.

También varían los niños y niñas en cuanto a su *motivación e interés por aprender*, un complejo proceso que condiciona en buena medida la capacidad para aprender. Lo importante a resaltar es que esta motivación depende en alto grado de que las tareas que se propongan a los niños sean atractivas y novedosas, que estén “ajustadas” a sus posibilidades —ni muy fáciles ni muy difíciles—, y que sirvan para reforzar poco a poco su autoestima. En definitiva,

factores todos ellos dependientes de la acción educativa y controlables por el profesorado, que, por supuesto, debe acompañar el trabajo de los niños y niñas con la atención y el refuerzo social que todos le van a solicitar.

En definitiva, **los niños poseen unos atributos que los diferencian de sus iguales** y que, con vistas al aprendizaje, lo individualizan de los otros, ya que a su vez este aprendizaje se produce en cada niño de forma singular, en función de las interacciones particulares que establece con el entorno, los adultos y sus iguales. No cabe duda de que tales diferencias hacen difícil la tarea de enseñar, pues no es fácil alcanzar el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos los alumnos (en términos de experiencias y contenidos de aprendizaje), para evitar discriminaciones de cualquier tipo, y lo que debe ser individual y diferente para cada cual (de acuerdo con sus particulares capacidades, intereses o motivaciones).

Pero, afortunadamente, los niños también poseen **unos atributos que los asemejan a sus iguales** (la regularidad en el desarrollo de las capacidades básicas y las leyes que rigen su aprendizaje y, por tanto, su desarrollo; los mismos usos, costumbres y tradiciones sociales...). Estas características comunes ofrecen al educador un marco general e indispensable para desarrollar una programación razonablemente común para todo el grupo (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), y hacer factible en último término el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos.

Así pues, se puede concluir que niños aparentemente iguales en edad cronológica, nivel de desarrollo y situación socio-familiar, tienen características individuales que los diferencian. En una misma situación educativa participarán según sus peculiaridades. Este hecho debe llevar al profesor a mostrarse atento a las indicaciones del niño, "adaptándose" a sus capacidades, preferencias y motivaciones, y a planificar las adaptaciones más adecuadas para cada uno, partiendo de la programación que previamente ha establecido en función de las características comunes de sus alumnos.

De lo expuesto hasta aquí se desprende que el grupo es un conjunto de individualidades que nos sitúa ante la evidencia de la diversidad. Ante la tarea de adaptar el currículo en función de las necesidades de los alumnos caben distintas aproximaciones. Parecería oportuno señalar, en primer lugar, dónde terminan las diferencias y cuándo empiezan las dificultades y, en su caso, cuál es el rango de éstas que puede encontrarse el profesorado. En este sentido la expe-

riencia de muchos profesores y profesoras nos habla de la posible existencia de frecuentes dificultades de aprendizaje más o menos transitorias, en relación con uno o varios objetivos o actividades de enseñanza y aprendizaje, o incluso en alguno de los ámbitos de experiencia en su conjunto.

Pero también es cierto, y lo es en el caso —por ejemplo— de los alumnos procedentes del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias, o de algunos alumnos procedentes de minorías étnicas, o de grupos sociales en desventaja (zonas rurales y urbano-marginales), en los que pueden aparecer y de hecho aparecen dificultades de aprendizaje más graves y permanentes, que pueden llegar a afectar de manera generalizada a los aprendizajes en todas las áreas curriculares de la etapa.

Estos niños necesitan no sólo más ayuda, sino también una ayuda distinta de la del resto de sus compañeros de edad para conseguir los objetivos educativos. Para tratar de asegurar que estos “*alumnos con necesidades educativas especiales*” reciban una respuesta educativa ajustada a sus necesidades, el Ministerio de Educación ha adoptado una serie de medidas que se abordarán en el apartado “La individualización de la enseñanza. El continuo de las adaptaciones curriculares”.

Sin embargo, este documento no pretende centrarse o tratar de precisar este rango, ni mucho menos intentar establecer la distinción entre cuándo y dónde empiezan lo que son simplemente “diferencias individuales”, y cuándo y dónde esas diferencias alcanzan el grado de verdaderas dificultades de aprendizaje que algunos niños y niñas experimentan ante determinados contenidos.

Más bien este documento hace suya la reflexión, comentada ya en otras ocasiones y documentos, de que en la medida que los procesos de enseñanza y aprendizaje son **interactivos**, también son interactivas las dificultades de aprendizaje; y en ese sentido, cualquier posible distinción entre “diferencias” y “dificultades”, y entre el rango de éstas, con ser seguramente razonable, es siempre **relativa**. Por ejemplo, los mismos niños y niñas pueden ser vistos con “grandes dificultades para aprender” por unos profesores y no tanto por otros, en función, claro está, de su preparación, experiencia o de los recursos del centro.

Las preguntas a las que este documento quiere contribuir a responder son otras: ¿cómo asegurar, en el caso de cualquier alumno

que tenga dificultades, y fuera cual fuese el grado de las mismas, un aprendizaje y un progreso efectivo?, ¿cómo se debe organizar esa ayuda “extra” que van a precisar esos alumnos?, ¿hacia dónde se debe dirigir? La respuesta global a esas preguntas tiene que ver con el sentido y alcance que en el desarrollo del currículo se ha dado al término de **adaptaciones curriculares**, y en la práctica con la aplicación de la estrategia general de actuación docente que con detalle se explica también a continuación.

Las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente

Si se observara a cualquier profesor o profesora experimentado trabajando con un niño o niña, se comprobaría que tiene una estrategia para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de ese alumno. El profesor observa lo que hace y modifica su enseñanza de acuerdo con ello. Por ejemplo, aumentará o disminuirá su ritmo, cambiará las palabras de una explicación o la respuesta que pide, en función de lo que infiere sobre la forma de responder del alumno. El profesorado experimentado ha desarrollado una estrategia para hacer esto. Pero ¿qué ocurre si el problema es más complejo, o si se quiere ayudar a un profesor que no tenga tanta experiencia? El desarrollo de esta estrategia de actuación es a lo que se ha llamado de distintas formas en el contexto del currículo oficial (individualización, personalización...), y de forma genérica, **adaptaciones curriculares**, y como tal se desarrollará más adelante.

Vaya por delante simplemente que al igual que las diferencias individuales y las dificultades de aprendizaje forman un continuo, lo mismo puede decirse de las “adaptaciones”, que van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación del aula para algunos alumnos, hasta cambios significativos y generalizados que se apartan considerablemente del trabajo que se desarrolla para la mayoría del grupo.

La clave de esta estrategia es un profesorado **reflexivo** que entiende su actividad profesional —la enseñanza— como una tarea compleja y difícil para la que no existen respuestas “prefabricadas”. En efecto, una de las conclusiones a las que ha llegado la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es que éstos caen más en la categoría de procesos singulares, complejos, inciertos e inestables, que en la categoría de simples problemas *instrumentales*.

Ante esta situación, y puestos a querer facilitar el aprendizaje de cualquier alumno, se precisan dos condiciones inseparables: en primer lugar, *una actitud de indagación, de búsqueda, de experimentación*, que permita ver y sentir estos problemas y esta complejidad e incertidumbre como un *reto*, como un desafío profesional y una oportunidad de autoformación e investigación, y no como un obstáculo penoso. La experiencia de muchos educadores y educadoras, tanto como la misma investigación, ha demostrado repetidas veces que el profesorado que acepta este desafío se convierte en breve plazo **en mejor profesor** para todos sus alumnos y no sólo para aquellos con dificultades. Lo que puede parecer una carga y unas tareas que no le corresponden —tratar de adaptar la enseñanza a la características de cada aprendiz— deviene en una fuente de estímulo y satisfacción profesional.

En segundo lugar se precisan, por supuesto, ideas, principios y técnicas que permitan orientar y dirigir la enseñanza, de forma que se facilite el desarrollo de los alumnos con probabilidades de éxito. Este apartado recoge de forma resumida estas ideas y principios que servirán para desarrollar la estrategia general que ayudará a adaptar el currículo en función de las necesidades de aprendizaje de cada niño o niña.

Como tal, es cierto entonces que el “concepto” de adaptación curricular puede ser más novedoso en la etapa de Educación Infantil, porque como su propio nombre indica, para poder realizar las adaptaciones hay que disponer de un currículo —de un marco de referencia claro—, marco del que se ha adolecido hasta ahora en el ciclo de cero a tres años. Pero lo que no es cierto es que en la práctica no se hayan hecho adaptaciones, sino más bien todo lo contrario. Precisamente el profesorado de esta etapa ha sido siempre no sólo más proclive a ajustar su enseñanza en función de las necesidades individuales de los niños y niñas, sino también, y por lo general, mucho más sensible a la diversidad.

Las adaptaciones curriculares son, por tanto, y en primer lugar, una **estrategia de planificación y de actuación docente**, y en este sentido un **proceso** para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno o alumna. No se trata de una estrategia infalible o mecánica que asegure el éxito en todos los casos, dado que las tareas de enseñar y aprender son complejas e inciertas. Por tanto, la estrategia de actuación que se propone está fundamentada en una serie de criterios que guían la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el niño o niña debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos sal-

gan beneficiados. Sólo en último término las adaptaciones son un **producto**, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas.

La individualización de la enseñanza

Se ha dicho ya varias veces que la preocupación por conseguir un aprendizaje y un progreso adecuado **debe alcanzar a todos los alumnos**. Ello sólo es posible desde la preocupación por individualizar la enseñanza, intentando en todo momento que cada cual alcance, de acuerdo con sus posibilidades, las capacidades que propicia la educación escolar.

No es justo excluir a ningún niño de esta finalidad por muy graves que sean sus dificultades. Siempre se puede avanzar, siempre se puede aprender, y está en manos de todos (profesorado, especialistas, Administración...) hacer posible esta empresa. Ahora bien, aun deseándolo y persiguiendo los mismos objetivos para todos ellos, no debe interpretarse que todos los alumnos podrán aprender lo mismo. En algunos casos, lo que ciertos alumnos podrán aprender diferirá **significativamente** de lo que podrán aprender la mayoría. Pero ello no es motivo para no tratar de seguir *individualizando su enseñanza*, buscando igualmente su máximo progreso personal.

Dicho en otros términos, algunos niños y niñas sólo podrán aprender y progresar en capacidades básicas para su desarrollo individual y social a costa de hacerlo recibiendo un currículo que puede apartarse significativamente del que recibirá la mayoría. Y aunque el objetivo consista en que esa separación o distancia entre lo que aprenden unos y otros sea la menor posible —dado el carácter básico y determinante para el desarrollo futuro que tiene la Educación Infantil—, no podemos llamarnos a engaño y se debe reconocer que en algunos casos serán necesarias adaptaciones significativas del currículo oficial.

Se hablará entonces, como ya se ha apuntado, de las adaptaciones como un continuo. En un extremo estarían aquellos **cambios habituales que el profesorado introduce en su enseñanza** para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales en el estilo de aprender de los alumnos, o dificultades de aprendizaje

transitorias. Estas “variaciones” suelen caer sin grandes dificultades en la estrategia general docente de todos los educadores. En todos estos casos los alumnos receptores de tales adaptaciones están recibiendo una enseñanza que, siendo diferente en algunos aspectos, persigue alcanzar para estos alumnos los mismos niveles de consecución, en todas o en la mayoría de las áreas del currículo, que se esperan también para sus compañeros.

En el otro extremo estarían las **adaptaciones que se apartan significativamente del currículo o “adaptaciones significativas”**. Se estaría, por ejemplo, en el caso de algunos alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes y severas, debidas a déficit o limitaciones personales, o a una historia escolar y social difícil y negativa (minorías étnicas, grupos sociales en desventaja), y con los que por lo general se precisa *priorizar* sobre todo las capacidades de comunicación, autonomía y conocimiento del medio. Entonces es necesario adecuar el resto de los objetivos, modificar los ritmos y secuencias de aprendizaje y, en algunos casos, eliminar algunos contenidos; y como resultado de todo ello, desplazar a otros ciclos o a la etapa siguiente los objetivos que no hayan sido suficientemente trabajados.

Lógicamente el resultado puede ser una programación individualizada que debe diferenciarse significativamente de la del resto de sus compañeros de grupo. Pero, en su caso, también se trata de un nivel de “individualización” de la enseñanza, y es lo que ellos necesitan para progresar. Lo injusto sería ofertarles la misma enseñanza que se ofrece a los alumnos sin tales dificultades. Pero los “peligros” que acechan en este extremo del continuo pueden llegar a desvirtuar su finalidad.

Así por ejemplo, se pueden tomar decisiones comprometidas (priorizar tales objetivos frente a otros o eliminar algunos contenidos), por no explorar exhaustivamente todas las posibilidades de enseñanza o por no haber hecho una buena evaluación de las condiciones educativas y de las características del alumno que le facilitan o impiden aprender. Por eso, y como se verá más adelante, la estrategia que se va a desarrollar insiste en todos los casos en estos extremos, al tiempo que se han previsto una serie de salvaguardas legales para minimizar esta posibilidad (Ver apartado “Alumnos con *necesidades educativas especiales*”).

Hasta aquí se ha realizado una primera aproximación al concepto de adaptaciones curriculares entendido como la tarea de buscar la

necesaria individualización de la enseñanza, y se ha visto también el "rango" dentro del cual se desarrolla dicha estrategia.

En el apartado siguiente se van a comentar detenidamente los pasos y criterios necesarios para realizar adaptaciones curriculares. Estos contenidos proceden en buena medida de la investigación educativa en general, y en concreto, aspectos significativos del texto que se va a desarrollar están basados en el trabajo de Peter Evans y otros¹, documento que el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial ha publicado recientemente. Pero en último término, y lo que es más importante, proceden de la experiencia y reflexión de muchos profesores y profesoras que los han puesto en práctica con éxito.

Una estrategia de actuación docente

El objetivo de este apartado es ejemplificar, con carácter orientador, los pasos y criterios a tener en cuenta para responder a las dificultades de aprendizaje que pueden presentar los niños y niñas escolarizados en las escuelas de Educación Infantil.

El proceso de adaptación curricular como estrategia de solución de problemas, que a continuación se comenta de forma resumida, está pensado para ayudar al profesor a detallar con precisión hacia dónde y cómo debe dirigir la ayuda pedagógica que necesita el niño o niña que está experimentando dificultades de aprendizaje.

La estrategia está diseñada como un plan de actuación, con una secuencia de preguntas encaminadas a planificar la evaluación e intervención, sobre la que el profesorado debe volver repetidas veces hasta que el alumno alcanza el objetivo propuesto². Tan importante es seguir autónomamente la secuencia de preguntas que se plantean como estar preparado para reconocer cuándo se requiere mayor información, asesoramiento o la participación de otros profesionales.

¹ EVANS, P., y otros (1989): *Alumnos con dificultades de aprendizaje en la Educación Primaria*. Madrid: C. N. R. E. E. / M. E. C., 1992.

² En el desarrollo de esta estrategia se va a hablar de **objetivo educativo** en un sentido amplio, y se asume que lo dicho sería igualmente válido aplicado tanto a un objetivo didáctico como a un objetivo de área o ciclo.

Por tanto, la estrategia es la misma, cualquiera que sea la dificultad de los alumnos, lo cual no significa que se aplique igual de fácil en todos los casos. A medida que las dificultades de aprendizaje se hacen mayores, el proceso será más exhaustivo, riguroso, y requerirá no sólo de la participación del profesor del aula, sino también de otros compañeros y profesionales, como son los profesores de apoyo o los Equipos Interdisciplinares y de Atención Temprana.

Desarrollo de la estrategia

La estrategia consta de cinco preguntas que deben formularse secuencialmente y que ayudan al tutor a determinar qué necesidades presenta el alumno, a idear soluciones para esos problemas y a evaluar en qué medida han sido efectivas. Así pues, los pasos que conlleva esta estrategia son intentos de comprender y resolver las necesidades del alumno y de valorar hasta qué punto progresa. Si las necesidades de un alumno no quedan cubiertas, esto debe llevar a efectuar modificaciones en el modo de entender sus problemas y en la forma de dar solución. De ahí que la estrategia cuente con una sexta pregunta adicional en el supuesto de que la ayuda no funcione.

- 1.ª ¿Qué es exactamente lo que el niño no consigue hacer, que su profesor quisiera que lograra?; esto es: ¿qué objetivo debería trabajar el alumno?
- 2.ª ¿Cuáles son los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que, siendo necesarios, ya posee el alumno?; esto es: ¿cuál es el punto de partida para la enseñanza?
- 3.ª De los siguientes pasos para ayudar al niño o niña a alcanzar ese objetivo, ¿cuál es el más estratégico?; esto es: ¿cuál es el primer paso en la secuencia de los aprendizajes que conduce hacia la consecución del objetivo?
- 4.ª ¿Cuáles son las decisiones metodológicas más adecuadas al alumno para ayudarle a dar ese paso?
- 5.ª ¿La ayuda dada ha permitido al niño alcanzar el objetivo?

Si la respuesta es afirmativa hay que prepararse para continuar con el siguiente paso hacia el objetivo y seguir el proceso otra vez a partir de la pregunta tercera.

Si, por el contrario, es negativa, ¿de qué manera la respuesta del alumno muestra al profesor cuál de las preguntas previas ha sido respondida inapropiadamente? y, ¿qué alternativa de ayuda sugiere la respuesta del alumno?

Antes de entrar en el análisis pormenorizado de cada una de las preguntas procede hacer una doble reflexión. En primer lugar, conviene hacer una lectura de estas preguntas desde los términos más propiamente curriculares que se han utilizado en otros documentos de estos Materiales para la Reforma, y lógicamente en el currículo oficial de la etapa. En segundo lugar, interesa prever que el orden de revisión que se propone cuando la pregunta quinta se contesta negativamente *no es arbitrario*, sino que está sujeto también a una lógica y a unos criterios que resultan igualmente relevantes para la finalidad de las adaptaciones curriculares.

Por lo que respecta a la primera de las reflexiones, y que queda sintetizada en el cuadro I, parece oportuno explicitar que la *primera pregunta* hace referencia a la necesidad de reflexionar sobre los **objetivos** de la enseñanza, esto es, sobre el **qué enseñar**.

La *segunda pregunta* lleva la atención sobre la necesidad tantas veces comentada de la **evaluación** como un proceso inseparable del de enseñanza, y en este caso sobre la **evaluación inicial** como requisito imprescindible para asegurar una enseñanza ajustada desde sus inicios.

La *tercera pregunta* hace referencia a la importante cuestión de la **secuencia de los aprendizajes**, esto es, a la pregunta del **cuándo enseñar**.

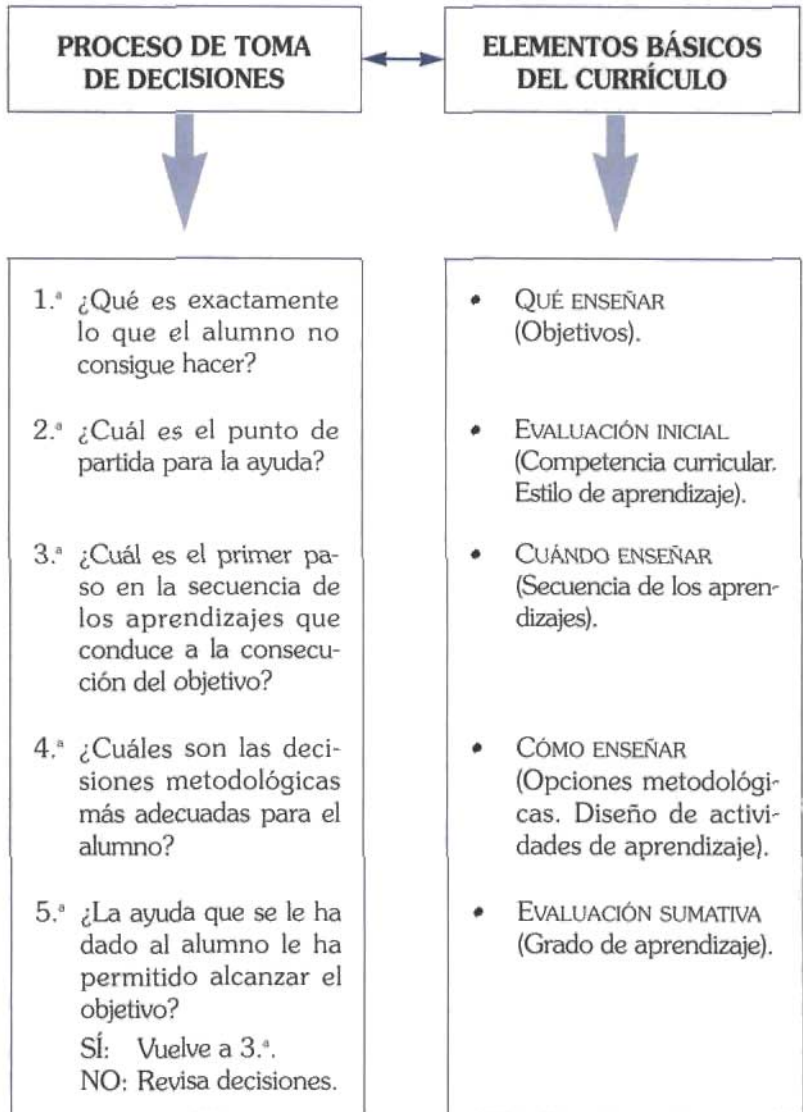
La *cuarta pregunta* refleja con mayor claridad las cuestiones relativas al **cómo enseñar**, especialmente en lo referente a las opciones metodológicas y al diseño de actividades de aprendizaje.

Por último, la *quinta pregunta* de la estrategia nos recuerda de nuevo la *necesidad lógica de una **evaluación sumativa*** que permite discernir lo que el alumno ha aprendido y cómo lo ha hecho, como base para la adaptación de las decisiones tomadas anteriormente, o para la continuación del proceso hasta la consecución del objetivo esperado.

Se apuntaba que la segunda reflexión que precisaba hacerse se dirigía hacia el orden de revisión que se propone cuando la evaluación sumativa realizada (pregunta quinta), hace pensar que el alumno o alumna en cuestión no ha aprendido el contenido que configura el primer paso hacia el objetivo propuesto.

CUADRO I

TOMA DE DECISIONES Y ELEMENTOS DEL CURRÍCULO



Ese orden de revisión no es arbitrario. Al contrario, la lógica del proceso de adaptaciones, tal y como se ha defendido hasta aquí (el delicado equilibrio entre comprensividad y diversidad), aconseja que se revise en primer lugar la evaluación inicial del alumno o las decisiones relativas al cómo enseñar o las relativas al cuándo, antes que revisar y adaptar en su caso las decisiones relativas al qué enseñar, sobre todo cuando éstas presuponen eliminación de contenidos u objetivos. Dicho en otros términos, no habrían de modificarse los contenidos de enseñanza, ni los objetivos, hasta que se tuviera la certeza de que no es suficiente con adaptaciones de nivel inferior (adaptaciones en la metodología, organización, secuencia...).

Ya se avanzó que el concepto de adaptaciones curriculares refleja sobre todo una estrategia de actuación y planificación docente, y que por ello destaca su carácter procesual. Pero es obvio que, en último término, de tal proceso de reflexión y actuación resultan unos productos, unas adaptaciones concretas; una programación que contiene objetivos o contenidos diferentes, secuencias de aprendizaje distintas, materiales o actividades específicas o procedimientos de evaluación adaptados a las características peculiares de algunos alumnos. Es en este sentido en el que también resulta lícito y correcto hablar de *adaptaciones en los elementos básicos del currículo*, bien sean éstas *adaptaciones en los contenidos u objetivos*, o *adaptaciones metodológicas*, como también refleja el cuadro número II.

Un último comentario al respecto: a la luz del análisis anterior cabría hablar también de *adaptaciones en la evaluación*, y en efecto así cabe hacerse cuando lo que se realiza es revisar los procedimientos y/o instrumentos de evaluación —tanto inicial como sumativa— para evitar que una inadecuación de éstos enmascare lo que el alumno realmente es capaz de hacer o lo que haya podido aprender.

En las páginas siguientes se va a proceder a un análisis algo más pormenorizado de cada pregunta. Conviene dejar bien claro su carácter interactivo y simultáneo. No son preguntas necesariamente secuenciales. Se pueden ampliar con otras adicionales cuando sea necesario. Se trata, pues, de un plan de acción ante las dificultades de aprendizaje, que por razones de utilidad se ha dividido en pasos; división que, como todas las que se hacen del aprendizaje en metas intermedias, puede resultar un tanto arbitraria.

CUADRO II

TIPOS DE ADAPTACIONES Y ORDEN EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN



* Se refiere a adaptaciones en los procedimientos y/o instrumentos de evaluación.

¿Qué es exactamente lo que el niño no consigue aprender?

Identificar con la mayor precisión posible lo que el alumno debe aprender —y en este momento no consigue— es el primer paso para ajustar adecuadamente la ayuda que hay que darle.

Antes de iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario *definir el objetivo* de la intervención educativa en los términos más descriptivos posibles. Por tanto, es importante ser *precisos* a la hora de señalar lo que el alumno no es capaz de hacer y tiene que realizar o alcanzar. En demasiadas ocasiones se comentan formulaciones sumamente imprecisas o generales: “Luis no habla”, “María no se relaciona”, “Oscar no atiende”. El lenguaje, las relaciones sociales y la atención son procesos complejos, en los que intervienen componentes o requisitos más elementales, indispensables para esos aprendizajes, y en los que el contexto desempeña también un papel fundamental (no es lo mismo hablar o dirigirse a un grupo grande que hacerlo en pequeño grupo a un adulto). La ayuda que precisará Luis en cada caso será bien distinta, y de ahí que determinar con precisión lo que el alumno o alumna no hace, pero —en función de la programación del aula— se quiere que aprenda, es el primer paso para una intervención exitosa.

Para poder precisar el objetivo a alcanzar son necesarios dos requisitos. En primer lugar, conocer la secuencia más apropiada para la enseñanza de esa tarea o contenido. Para ayudar a Luis, a María y a Oscar el profesorado debe comprender y estar familiarizado con los contenidos que quiere enseñar. Este conocimiento permite concretar y definir el objetivo de la intervención educativa en los *términos más descriptivos posibles* y, por tanto, menos ambiguos.

En segundo lugar, se debe conocer al niño y algunas de las características contextuales en las que el objetivo se alcanzará, pues el conocimiento de la secuencia y los requisitos no es suficiente. Como se puede comprobar, lo que se está diciendo hace referencia ya al segundo paso de la estrategia, que se pone en marcha casi simultáneamente (aunque en esta exposición se presente ordenado en un segundo momento).

¿Cuál es el punto de partida para la enseñanza?

Para que la enseñanza sea efectiva, y por tanto para que el aprendizaje tenga lugar, es fundamental que parta de lo que el

alumno es capaz de hacer. Sólo a partir de ahí el alumno podrá construir con seguridad nuevos aprendizajes. Éste es uno de los principios más importantes de la enseñanza efectiva, y, sin embargo, se descuida una y otra vez.

Todo proceso de construcción se inicia y reinicia siempre desde el punto donde se dejó, desde lo que ya está construido. Ningún albañil va construyendo una pared poniendo los ladrillos uno aquí y otro allá, sino partiendo del último que ha puesto. Pues lo mismo debe hacerse en la enseñanza de cualquier contenido. Debe iniciarse partiendo de lo que el alumno ya es capaz de hacer. Por tanto, para saber por dónde empezar hay que saber dónde están los alumnos con relación a los contenidos de aprendizaje *antes de programar las acciones a emprender, los contenidos, formas de enseñar y tiempos que se van a invertir*. Como se habla de las capacidades que se recogen en el currículo, que son las que nos interesan ahora, es por lo que bien se podría llamar a esta actividad *evaluación curricular* o *evaluación de la competencia curricular*.

La evaluación curricular supone, por tanto, verificar si se han conseguido y se tienen afianzadas las capacidades que se consideran necesarias para afrontar el objetivo educativo que se propone para el alumno.

¿De qué medios se dispone para realizar esta evaluación? En el caso de objetivos a medio plazo, y por lo que respecta al primer ciclo de esta etapa, puede ser útil la secuenciación de objetivos y contenidos por año, o la que se establecería para el ciclo en el caso del período de tres a seis años, y los criterios de evaluación que se desarrollen en cada centro de Educación Infantil en el Proyecto Curricular de Etapa. Además también se cuenta con el ejemplo de secuencia de la Resolución (*véase documento Currículo de la Etapa*), y con los ejemplos coeditados por el Ministerio de Educación y la Editorial Escuela Española, que en su conjunto serán de gran utilidad como referentes para establecer lo que el alumno ya es capaz de hacer en relación a las capacidades a adquirir en la etapa infantil.

A la hora de evaluar lo que el niño o niña ya es capaz de hacer conviene tener presente que *el aprendizaje se produce gradualmente*, y que no es algo de “todo o nada”. Por eso en el camino hacia ser capaz de hacer o conocer algo por sí solo, se pasa por ser capaz de hacerlo con *algún tipo de ayuda*. Precisamente ese espacio (es decir, esos contenidos y situaciones intermedias) entre lo que el alumno es

capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer con ayuda de otro (el profesor u otro compañero) debe constituir el objetivo prioritario de la intervención. Si cuando se le propone una tarea u objetivo a un alumno, éste no fuera capaz de hacerlo ni tan siquiera con ayuda, es muy probable que se le esté proponiendo una actividad demasiado lejos de sus posibilidades, y en ese caso lo razonable sería volver un paso más atrás o buscar una tarea más sencilla.

Ahora bien, para determinar el *punto de partida* se necesita saber no sólo lo que el alumno o alumna en cuestión es capaz de hacer, sino también *cómo* lo hace; es decir, todas aquellas características individuales con las que el alumno se enfrenta y responde a las distintas tareas escolares. Se trata lógicamente de un complejo entramado de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos... que a modo descriptivo bien se podrían considerar bajo el denominador común de **estilo de aprendizaje**, y que a efectos de la estrategia que se está comentando resulta útil denominar así.

Por tanto, hay que completar la información recogida hasta el momento, observando todo lo posible una serie de factores que favorecen o dificultan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos; especialmente qué estrategias emplea para aprender, cuáles son sus preferencias de agrupamiento, intereses, actividades y momentos que más mantienen su atención, cómo se relaciona con otros niños y con los adultos y qué le refuerza más.

No obstante, esta lista de factores, constitutiva de eso que se ha llamado "estilo de aprendizaje", no es en absoluto exhaustiva. Las propias intuiciones de cada profesor, la observación continuada de los alumnos y el contacto con los otros profesores que también conocen a esos alumnos —así como con la familia—, deben servir en cada caso para determinar cuáles son más relevantes o si existen otros factores a considerar.

En cualquiera de los casos, toda la información que se haya acumulado hasta aquí será de vital importancia para decidir el siguiente paso en la estrategia que se está desarrollando.

¿Cuál es el primer paso en el camino que conduce hacia la consecución del objetivo?

Nos encontramos ahora en el punto intermedio del plan de actuación. Hasta este momento se han realizado dos tareas: precisar cuál es el objetivo que el alumno tiene que alcanzar a corto o medio

plazo y averiguar qué es lo que ya sabe o es capaz de hacer con relación a él. Entre ambos puntos —lo que ya es capaz de hacer y aquello nuevo que pretende conseguir— hay una serie de pasos u objetivos intermedios, que dependerán lógicamente del objetivo elegido, su complejidad, dificultad...

Para que se produzcan progresos hacia el objetivo deseado, el siguiente paso debe estar al alcance del alumno desde el punto en que se encuentra en este momento. También debe estar suficientemente claro, tanto para el alumno como para el profesor, de modo que ambos puedan comprobar fácilmente cuándo se están produciendo progresos.

Para el análisis que se está haciendo, vale la pena considerar el aprendizaje como una tarea o capacidad que el profesor debe “compartir” con el alumno. El educador conoce o es capaz de hacer algo que el alumno desconoce o no es capaz de realizar todavía. La enseñanza viene a ser el proceso mediante el cual el profesor consigue “compartir” ese conocimiento con el alumno. Como ya se ha comentado, no se debe entender ese proceso como algo de “todo o nada”, como algo que se entrega ya acabado ni como un proceso instantáneo y definitivo, de una vez por todas, sino como un proceso gradual.

En este sentido se podría conceptualizar al alumno como alguien que está adquiriendo un conjunto creciente de procedimientos y conceptos que puede emplear sin ayudas. Pero, además, hay otro conjunto de procedimientos y conceptos, mayor que el anterior, que puede emplear con ayuda. Y, por último, hay muchos aspectos de esos conocimientos y habilidades que el alumno aún no puede adquirir ni con ayuda. La tarea del profesor consiste en ampliar el número de los elementos del conjunto de lo que el alumno puede usar autónomamente. Para ello, y si siguiéramos con el símil, el proceso de “compartir” debería empezar en el límite de lo que el alumno puede realizar con ayuda. Haciéndolo así, se está “construyendo” sobre lo que el alumno conoce y llevándole hacia algo nuevo.

Si el primer paso hacia el objetivo está explicitado con claridad y precisión y está situado en un nivel apropiado para el alumno con respecto a lo que es capaz de hacer con ayuda y sin ayuda, sólo queda elegir el *método* de enseñanza que se considere más apropiado. Ése es el cuarto paso de la estrategia, y se analiza a continuación.

¿Cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas para ayudar al alumno a alcanzar el siguiente paso?

Una de las consecuencias más claras que se derivan de lo que se sabe sobre el aprendizaje y la enseñanza es que no es posible prescribir el **método** de enseñanza válido para todos los niños y para todos los contenidos. Cada alumno es diferente, tiene su propio estilo de aprendizaje, tiene sus puntos fuertes y débiles, se motiva por cuestiones diferentes y es capaz de concentrarse en unas tareas con más facilidad que en otras. El mejor método de enseñanza es el que se ajusta a lo que sabemos acerca de cómo aprenden los alumnos y las características de cada aprendiz, y como resultado de ello le hace progresar.

El currículo oficial no ha prescrito ningún método de enseñanza (aunque sí ha señalado unos criterios básicos), sino que trata de estimular la autonomía del profesorado para que dentro de los medios a su alcance elija las opciones metodológicas que considere convenientes para sus alumnos, de acuerdo, eso sí, con los principios metodológicos que se han considerado relevantes para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje.

Si la metodología debe respetar lo que sabemos sobre el aprendizaje y ajustarse al estilo de cada alumno, es bueno entonces recordar, aunque sea brevemente, algunas de las características metodológicas que hacen posible esta doble adecuación. Así, y en primer lugar, es muy positiva la **globalización**, sobre todo en esta etapa educativa. La metodología elegida ha de favorecer en todo lo posible la **participación activa** del alumno. El acento debe estar en la creación de un entorno que estimule al alumno a construir su propio conocimiento, y dentro del cual el profesorado pueda conducir a éste hacia cotas más altas de independencia y de capacidad para aprender a aprender. La metodología debe contribuir a **motivar** a los alumnos para que quieran y sientan la necesidad de aprender. En este sentido, debe servir para despertar por sí misma la curiosidad y el interés del alumnado, pero al mismo tiempo hay que evitar que sea una ocasión para que ningún niño o niña con dificultades se sienta rechazado, comparado indebidamente con otros o herido en su autoestima personal.

El rechazo a una opción metodológica "monolítica" no es incompatible con la necesidad de una cierta **continuidad metodológica** a todo lo largo de la etapa. Las dificultades de muchos

alumnos se ven precisamente reforzadas por la ausencia de esta continuidad en la forma de enseñar, tan decisiva en algunos contenidos básicos, o para fomentar en los alumnos determinados hábitos y valores. Esta continuidad es la que debe ser considerada por el **Proyecto Curricular de Etapa** como un factor fundamental para facilitar la enseñanza de todos los alumnos en general y la de los alumnos con dificultades de aprendizaje en particular.

La metodología debe servir para promover en el mayor grado posible la **comunicación e interacción** entre profesores y alumnos y alumnado entre sí. Han de favorecerse opciones y organizaciones escolares en las que el profesor pueda hacer eso, pero también trabajar con pequeños grupos de alumnos o con uno individualmente, aunque sea en pequeños períodos de tiempo. En este sentido también es bueno pensar en las opciones metodológicas de forma que faciliten la incorporación de otros profesores, en especial la del profesorado de apoyo. La existencia de este profesorado en muchos centros educativos va a facilitar enormemente la respuesta educativa a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Por último, la elección de un método ha de hacerse también con visión **realista** y de forma **equilibrada**, en el sentido de que sea positiva no sólo para los alumnos que en un momento u otro experimentan dificultades para aprender, sino también para la globalidad del grupo-clase. En definitiva, la opción por un método u otro debe estar presidida por un criterio de **flexibilidad y diversidad**, lejos, por tanto, de las concepciones homogeneizadoras en las que todos los alumnos hacen lo mismo, al mismo tiempo y de igual forma.

Las decisiones tomadas hasta aquí con respecto a los puntos anteriores de la estrategia determinarán cuándo es el momento de hacerse la última pregunta de la misma.

La ayuda que se ha dado al alumno, ¿le ha capacitado para dar el primer paso hacia el objetivo previsto?

El ciclo de preguntas llega momentáneamente a su fin. La respuesta a esta última será tanto más fácil cuanto más clara y precisa haya sido la definición del "siguiente paso" que se proponía en la tercera pregunta.

Si la respuesta es **afirmativa**, esto es, el alumno ha progresado en la dirección del objetivo propuesto, el ciclo vuelve a la tercera

pregunta, es decir, a escoger un nuevo paso entre lo que el alumno ya es capaz de hacer y la meta que se quiere alcanzar.

Si la respuesta es **negativa**, o sea, que el alumno o la alumna no ha progresado como se esperaba —y ésta es una conclusión a la que ha de llegarse rápidamente para evitar frustraciones tanto en el alumno como en el profesor—, lo más probable es que la respuesta a alguna de las preguntas anteriores haya sido errónea. El profesor necesitará preguntarse a sí mismo:

- ¿Fue correcto el punto de partida?
- ¿Era muy difícil el siguiente paso?
- ¿El tiempo y el método elegidos se ajustaban al estilo de aprendizaje del alumno?
- ¿Se eligió el objetivo de trabajo adecuado para el alumno en este momento?

Recuérdese de nuevo que el orden en este proceso de revisión no debe ser arbitrario, y que sólo debe adaptarse el objetivo de la enseñanza cuando se han agotado razonablemente todas las otras posibles adaptaciones (Véase cuadro II).

Mientras permanezca en el profesor la actitud de indagación que se señalaba como básica a la hora de enfrentarse a las dificultades de aprendizaje, éstas y otras preguntas similares le servirán para *adaptar el currículo*, en distintos niveles, para cualquier alumno o alumna que experimente dificultades.

La individualización de la enseñanza. El continuo de las adaptaciones curriculares

En los apartados anteriores de este documento se ha intentado explicitar el sentido de las adaptaciones curriculares en el contexto del desarrollo del currículo oficial, y se han descrito con algún detalle la estrategia y los criterios generales de planificación y de actuación docente que pueden permitir al profesorado adaptar su enseñanza.

Ahora se intenta clarificar los distintos tipos de situaciones que pueden y suelen aparecer en los centros de Educación Infantil con respecto al grado y rango de las dificultades de aprendizaje que pueden experimentar los alumnos escolarizados habitualmente en tales centros. En este sentido, todo el profesorado es consciente de la existencia de tal rango, y de que éste abarca desde aquellas dificultades leves y transitorias —que se resuelven incluso de manera espontánea o con el recurso a medidas elementales de refuerzo o adaptación—, hasta aquellas graves e incluso permanentes que tanto preocupan a los maestros y educadores de la etapa. En este sentido, en paralelo con el continuo de las dificultades es lícito hablar, entonces, de un **continuo en las adaptaciones curriculares**, desde el punto de vista de su incidencia sobre el currículo que precisa el alumno.

Es necesario insistir en el sentido orientador y ejemplificador de este apartado. No podría ser de otra forma tras haber defendido el carácter interactivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la inevitable diversidad de los profesores y del alumnado en términos de capacidades, intereses y motivaciones. No debe esperarse, por tanto, una recopilación exhaustiva de actuaciones o “adaptaciones” terminadas, sino ejemplos y criterios que, sin duda, deben ser de utilidad para responder a las dificultades de aprendizaje concretas que cualquier alumno puede presentar.

Este apartado está organizado siguiendo la lógica de este continuo. En primer lugar se comentan las **adaptaciones curriculares no significativas**; en segundo lugar, las que se denominan **adaptaciones curriculares significativas** y las de **acceso**; y en tercer lugar, el capítulo revisa brevemente el concepto de **alumnos con necesidades educativas especiales** desde la perspectiva del tipo de adaptaciones que precisan y desde las necesidades de colaboración que demandan.

Las adaptaciones curriculares no significativas

Al describir y revisar la estrategia general ha quedado de manifiesto que, como resultado del proceso descrito, el profesorado puede verse en la necesidad de realizar distintas adaptaciones concretas en los elementos básicos del currículo (*véase el cuadro II*).

Resultan poco frecuentes, y sin embargo son muy importantes, las **adaptaciones en la evaluación**. Por lo general, se tiende a evaluar a todos los alumnos de la misma manera y concediéndoles el mismo tiempo, olvidando sus particulares “estilos de aprendizaje”. Así, por ejemplo, hay alumnos que son muy tímidos, lentos y reflexivos, mientras que otros son los típicos niños y niñas extravertidas o impulsivas que enseguida quieren terminar la tarea y mostrársela al educador.

Resulta evidente, entonces, que las actividades de evaluación homogéneas pueden enmascarar en buen grado los aprendizajes reales de un alumnado que es diverso a la hora de aprender, y las decisiones así tomadas resultan una base equívoca para la planificación de la enseñanza. Es en este sentido en el que resulta necesario adaptar los procedimientos e instrumentos de evaluación, adaptación que puede resultar de suma trascendencia en el caso de algunos alumnos con graves problemas en la comunicación, como se verá con algo de detalle al hablar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En unos casos puede que lo que se necesite básicamente sean **adaptaciones metodológicas**: el profesor o la profesora decide ayudar más individualizadamente a un alumno o pequeño grupo de alumnos para afianzar unos contenidos, mientras sus compañeros

completan la tarea en grupo o por sí solos; y al tiempo intenta reforzar, explícitamente y en todo lo posible, los aciertos y pequeños progresos observados.

En otros casos, son más bien **adaptaciones en los contenidos**; ello ocurre cuando se cambia, por ejemplo, la programación prevista y se rescata algo que en esos días ha captado especialmente la atención de ese alumno que por lo general atiende menos y que puede servir, sin embargo, para trabajar los mismos objetivos previstos. Se hacen también adaptaciones en los contenidos cada vez que hay que introducir nuevos ejemplos, más repeticiones, contenidos ya trabajados anteriormente u otros nuevos; por ejemplo, para aquellos alumnos que un día parece que han comprendido algo y al día siguiente lo han olvidado ("los colores, las partes del cuerpo, la utilización de algún instrumento..."). En estos casos se podría decir que lo que se está planteando es cambiar la secuencia de contenidos prevista, sin que ello suponga renunciar al aprendizaje de los mismos ni a los objetivos a los que sirven.

En último término, el profesorado puede también decidir eliminar algunos contenidos, que no considere básicos, para permitir precisamente al alumno profundizar sobre aquellos que sí lo son, y para evitar, por ejemplo, que aquél se "decuelgue" del ritmo general o de actividades que pueden contribuir a su adaptación al grupo.

Lógicamente hay ocasiones en las que lo que resulta necesario es **adaptar los objetivos** de la enseñanza. No es difícil encontrarse con alumnos que tienen dificultades en algunos contenidos especialmente, pero no en otros. Son niños y niñas que por distintas razones (sociales, de capacidad o interés) tienen dificultades, por ejemplo, para la representación artística; en otros casos las dificultades son algo más transversales, como en el caso de alumnos o alumnas con dificultades, por ejemplo, para la exploración, la expresión oral, o con muy pocas habilidades para la planificación o resolución de problemas.

Es normal y deseable entonces que se considere necesario, por ejemplo, prestar algo más de atención a unas áreas ante otras (a veces en las que se tienen más dificultades, a veces en las otras para no reforzar un autoconcepto negativo); o priorizar unos objetivos (capacidades) frente a otros, por su carácter más básico o funcional, y porque se estima que puede resultar muy difícil (o poco aconsejable) trabajarlos todos al mismo nivel, en el contexto actual de las condiciones de enseñanza de ese grupo.

Pero el profesorado conoce que en determinados momentos y con algunos alumnos, especialmente cuando son grandes sus dificultades de aprendizaje, una opción debe ser la de *eliminar* contenidos, tal vez algún objetivo de área, si no total al menos parcialmente, a efectos de poder trabajar con el tiempo y la profundidad requeridos aquellos otros que en función de las características del alumno resultan básicos o relevantes para él.

Es evidente que esta última opción —la **eliminación**— resulta una alternativa que tiende a “desequilibrar” la relación entre comprensividad y diversidad, y en mayor grado cuanto más generalizada pudiera llegar a ser dicha eliminación y cuanto más comprometa a contenidos que son esenciales o nucleares en las áreas. Resulta obvio que es una decisión que no debe tomarse sin precauciones, **máximas en la Educación Infantil**, donde tales contenidos y objetivos esenciales contribuyen a la consecución de las finalidades de una etapa que se considera básica para el desarrollo posterior, y cuando —precisamente para los alumnos con mayores dificultades— la Educación Infantil puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades y limitaciones personales.

La adaptación de objetivos, cuando lo que supone son eliminaciones como las señaladas, representa, entonces, la frontera (siempre relativamente difusa) a partir de la cual podría hablarse de un currículo que empieza a separarse y diferenciarse “significativamente” del previsto. Es en este sentido en el que podría hablarse de las otras adaptaciones comentadas (en la secuencia de los contenidos, en la metodología u organización escolar, en la evaluación) como **adaptaciones no significativas**, desde el momento en el que se considera que no se modifica sustancialmente la programación propuesta para el grupo, y se entiende que se están trabajando con el alumno en cuestión los objetivos y capacidades previstas en el currículo.

Las adaptaciones curriculares “no significativas” constituyen, vistas ahora desde esta perspectiva, las acciones esperables de todo el profesorado en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientadora, y las mismas están plasmadas a su vez indirectamente en el documento *Orientaciones Didácticas* que también se recoge en estos Materiales para la Reforma, y en la medida que en tales orientaciones se recogen los criterios didácticos para una acción educativa eficaz.

Las adaptaciones curriculares “significativas” constituyen, como se ha dicho, una opción posible, pero cuya aplicación debe ser

extremadamente prudente y cuidadosamente planificada en esta etapa infantil. En la medida también en la que han sido menos tratadas en otros documentos, se justifica ahora revisar su alcance y significado con más detenimiento.

Las adaptaciones curriculares significativas

En los centros de Educación Infantil puede existir un grupo de niños y niñas con dificultades de aprendizaje mucho más graves, y en buena medida permanentes, que pueden llegar a afectar de manera generalizada a todas las áreas curriculares de la etapa de Educación Infantil, y a las que no parece posible que los profesores y profesoras respondan únicamente a través de ajustes y modificaciones sencillas de su programación.

Ésta es la situación en la que se encuentran, por ejemplo, algunos alumnos y alumnas de las escuelas de Educación Infantil que participan en el Programa de Integración Escolar, o niños procedentes de contextos sociofamiliares desfavorecidos (zonas rurales o urbano-marginales) o de minorías étnicas. Todos vienen a presentar mayores dificultades de aprendizaje y todos van a necesitar, por tanto, no sólo más ayuda, sino también una ayuda distinta de la del resto de sus compañeros de edad para conseguir los objetivos educativos.

La respuesta a las necesidades educativas de estos alumnos se complica y se hace difícil, como ya se apuntaba, por la confluencia de consecuencias derivadas en parte de estas dificultades personales. La primera y más evidente es que suele aparecer un “desfase”, la mayor parte de las veces creciente, entre la “competencia curricular” de estos alumnos (lo que son capaces de hacer respecto de las áreas curriculares) y sus compañeros. Lógicamente ello hace que sea enormemente trabajoso tratar de mantener ese equilibrio deseable entre lo que tienen que hacer la mayoría de los alumnos y lo que éste o aquél precisarían en función de sus especiales necesidades. No es extraño que en algunos casos, y sobre todo entre los mayores de la etapa (cuatro y cinco años), aparezcan también problemas de conducta o dificultades para adaptarse a las dinámicas escolares, consecuencia muchas veces del desajuste entre las necesidades de estos alumnos y la respuesta escolar. Las situaciones se hacen más complejas también en la medida que se viven con mayor tensión por parte de educadores y padres.

Para tratar de mejorar esta situación, el primer paso consiste en hacerse una idea lo más precisa posible (teniendo en cuenta, no obstante, las limitaciones de espacio de este documento) de cuáles son las dificultades más importantes que pueden aparecer en esta etapa y cómo pueden afectar globalmente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje más graves y permanentes

Los objetivos de la Educación Infantil son interdependientes y, si bien se consideran básicos en el proceso educativo de todos los alumnos, adquieren una especial relevancia para el desarrollo armónico de aquellos que tienen más dificultades para aprender, en la medida que pueden cumplir una función **preventiva** respecto de nuevas o mayores dificultades y, en último término, también **compensadora** de las limitaciones y de las condiciones que han originado tales dificultades.

Un procedimiento adecuado para analizar las necesidades educativas más frecuentes en esta etapa, y en su caso, las dificultades más graves, es, sin duda, contextualizarlas en relación a los distintos contenidos de aprendizaje. De nuevo conviene recordar que las dificultades de aprendizaje que van a comentarse no se derivan exclusivamente del "déficit" o de las dificultades de los alumnos, sino de la interacción entre éstos y las condiciones de enseñanza.

Área de la Comunicación y Representación

Uno de los contenidos fundamentales de esta área es ir posibilitando a los niños y niñas el aprendizaje del instrumento básico que les ayude a interactuar adecuadamente con sus iguales y adultos, y a pensar y planificar sus actuaciones. Este instrumento, que llamamos lenguaje, cumple estas dos funciones, que se desarrollan fundamentalmente durante la infancia y que son el resultado de la interacción entre la base biológica y el medio físico, y sobre todo social, en el que todo ser humano se halla inmerso. Cuando este sistema se desarrolla de forma "natural", el proceso aparenta tanta simplicidad que es difícil pararse a pensar acerca de la enorme complejidad que realmente tiene. Sólo cuando uno se enfrenta ante niños y niñas que presentan

problemas de lenguaje es cuando se toma conciencia de las dificultades que entraña su enseñanza y, por tanto, su aprendizaje.

En este sentido cabe destacar los problemas de algunos niños que bien por su deficiencia (auditiva, motora o intelectual), o bien por la ausencia de un ambiente estimular apropiado, experimentan graves dificultades en la adquisición del lenguaje. Cuanto más importantes sean esas pérdidas auditivas, dificultades motoras o limitaciones intelectuales, mayores serán sus dificultades para realizar una adquisición natural y espontánea del lenguaje oral.

Se enfrentan entonces, tanto los niños como los adultos que les rodean, a la difícil tarea de **aprender** y **enseñar** intencionalmente ese lenguaje (u otro aumentativo o complementario)³, y dado que si estos niños y niñas no cuentan desde edades tempranas con un vehículo lingüístico rico y compartido por ellos, sus compañeros y adultos, difícilmente podrá llevarse a cabo el proceso interactivo de enseñar-aprender.

Con todos estos niños, así como con los anteriormente mencionados, el profesorado se encontrará con la difícil tarea de conseguir que puedan participar al mismo ritmo que sus compañeros en actividades, por ejemplo, de expresión de sentimientos, opiniones e ideas, lo cual puede conseguirse en parte adoptando en el aula y en el centro organizaciones que favorezcan al máximo estas conductas comunicativas.

Área de Identidad y Autonomía personal

La construcción de la identidad y el acceso a niveles mayores de autonomía e independencia están íntimamente relacionados con los intercambios sociales y comunicativos que los alumnos vayan teniendo a lo largo de su infancia. Así pues, cuando los alumnos no disponen en edades tempranas de un código de comunicación útil, que les permita recibir información sobre las normas que regulan la vida social de la escuela y su hogar (como es el caso de los alumnos con graves pérdidas auditivas), así como los límites claros de lo que está

³ Ejemplos de lenguajes aumentativos o complementarios son el SPC, el BLISS, el Programa de Comunicación Total o el Lenguaje de Signos. Para más información sobre estos sistemas puede consultarse la documentación que produce el **Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial**, Dirección General de Renovación Pedagógica, Ministerio de Educación y Ciencia.

permitido hacer o no se puede hacer, aparecen problemas de adaptación que van a generar dificultades en el ámbito educativo.

La respuesta en estas ocasiones pasa, en primer lugar de nuevo, por posibilitar a estos niños la apropiación de un código comunicativo y que éste sea compartido por iguales y adultos. Y en segundo lugar, será necesario aportarles más información referida a normas y valores explicándolas claramente y asegurándose de que han sido comprendidas.

En otro extremo se encuentran los casos de niños que en la etapa de Educación Infantil muestren graves dificultades relacionadas con su desarrollo emocional, socioafectivo o relacional. Los problemas de conducta, por un lado, y los comportamientos y sentimientos de aislamiento, temor o miedo, por otro, van a necesitar de la atención de los educadores y la colaboración de los profesionales de apoyo, para que puedan ir incorporándose con normalidad a las actividades escolares. Esto pasa por la creación de ambientes seguros para el niño, donde encuentre normas claras y límites precisos para su conducta, así como la creación progresiva de un ambiente educativo donde el alumno pueda explorar sus posibilidades y desarrollar su autonomía personal, al tiempo que se siente apoyado y alentado por su profesor o profesora.

Estos niños necesitan, especialmente en el centro de Educación Infantil, enfrentarse con tareas en las que puedan tener éxito y que se les recuerde que se valora y aprueba lo que están haciendo; y, lo que es más importante, deben aprender a valorar su propio esfuerzo y el resultado de éste.

Área del Medio físico y social

Algunos alumnos van a tener dificultades graves para percibir e interactuar visual, auditiva o manipulativamente con su entorno. Este hecho puede conducir durante los primeros años de vida a una sensible reducción en estos niños de sus posibilidades de experimentación sensoriomotoras —básicas en esta etapa—, y posteriormente a mermar sus oportunidades de interacción con las personas a través de sistemas simbólicos (lenguaje, imitación, juego simbólico).

Problemas graves de inhibición, así como determinadas parálisis cerebrales, harán que los niños y niñas que las padecen no puedan manipular, experimentar y conocer los objetos que les rodean, si no se ponen los medios para dotar a estos niños de las estrategias que

les permitan el acercamiento a los objetos. En este sentido el centro en su conjunto y cada aula en particular tendrán que disponer de recursos didácticos (por ejemplo, juguetes adaptados a las posibilidades manipulativas de estos niños y niñas) y mobiliario adecuado.

Es frecuente que junto a la incapacidad que muestran estos niños y niñas de explorar de forma eficaz sobre los objetos, los acontecimientos y las personas del entorno se produzca además que las personas significativas de su entorno, tiendan a **sobreprotegerlos**. Los adultos se adelantan a sus necesidades y deseos sin esperar a que éstos realicen ningún esfuerzo, con lo cual la mayor parte de las recompensas o gratificaciones sociales que el alumno recibe son gratuitas o, aún peor, tienden a reforzar comportamientos de aislamiento y pasividad. Todo ello contribuye a empobrecer aún más su entorno y a limitar sus posibilidades de desarrollo.

Sin embargo, la respuesta no puede ser tampoco que estos alumnos “traten de hacer” lo que hacen sus compañeros —algo que resultaría desajustado a todas luces— ni por supuesto “que no hagan nada” porque no se tenga claro qué debería hacerse o no se disponga de *otros recursos humanos y materiales si ello fuera necesario*. En estos casos, el equilibrio, varias veces comentado ya, entre comprensividad e individualización debe “romperse” en beneficio de esto último.

Esto es, si se considera necesario (y más adelante se verán los criterios y condiciones para tomar esta decisión), no ha de tenerse temor en ofertar al alumno un currículo significativamente diferente al del resto de sus compañeros de edad; o, dicho en otros términos, realizar **adaptaciones curriculares significativas** en su currículo de referencia. El objetivo en último término no es que todos los alumnos progresen igual, sino que todos los alumnos, incluidos los que tienen mayores dificultades, progresen en la consecución de los objetivos educativos en función de sus posibilidades.

En este contexto de nuevo se recuerda que la posible eliminación de contenidos y/u objetivos de área debe ser considerado como una decisión a todas luces excepcional y, de ser necesario, deben realizarse bajo la perspectiva de ofrecer al alumno un currículo relevante y funcional para la continuación de su futura vida escolar, y con la vista puesta en alcanzar en la medida de lo posible las capacidades generales que se esperan al final de esta etapa. *Siempre que se considere viable y antes de tomar cualquier decisión de eliminación, deberá estudiarse si es posible trasladar tales contenidos u objetivos al ciclo o a la etapa siguiente.*

Las adaptaciones de acceso al currículo

Junto con las adaptaciones que hasta aquí se han propuesto existen otras, que en adelante se llamarán **adaptaciones de acceso**, y que responden a las necesidades específicas de un grupo limitado de alumnos (especialmente de los alumnos con deficiencias motoras y de los alumnos ciegos o sordos), en lo que respecta a la provisión de algunos recursos y medios técnicos de acceso al currículo, y sobre todo con relación a la necesidad que tienen algunos de estos alumnos de sistemas complementarios o sustitutivos de la comunicación oral.

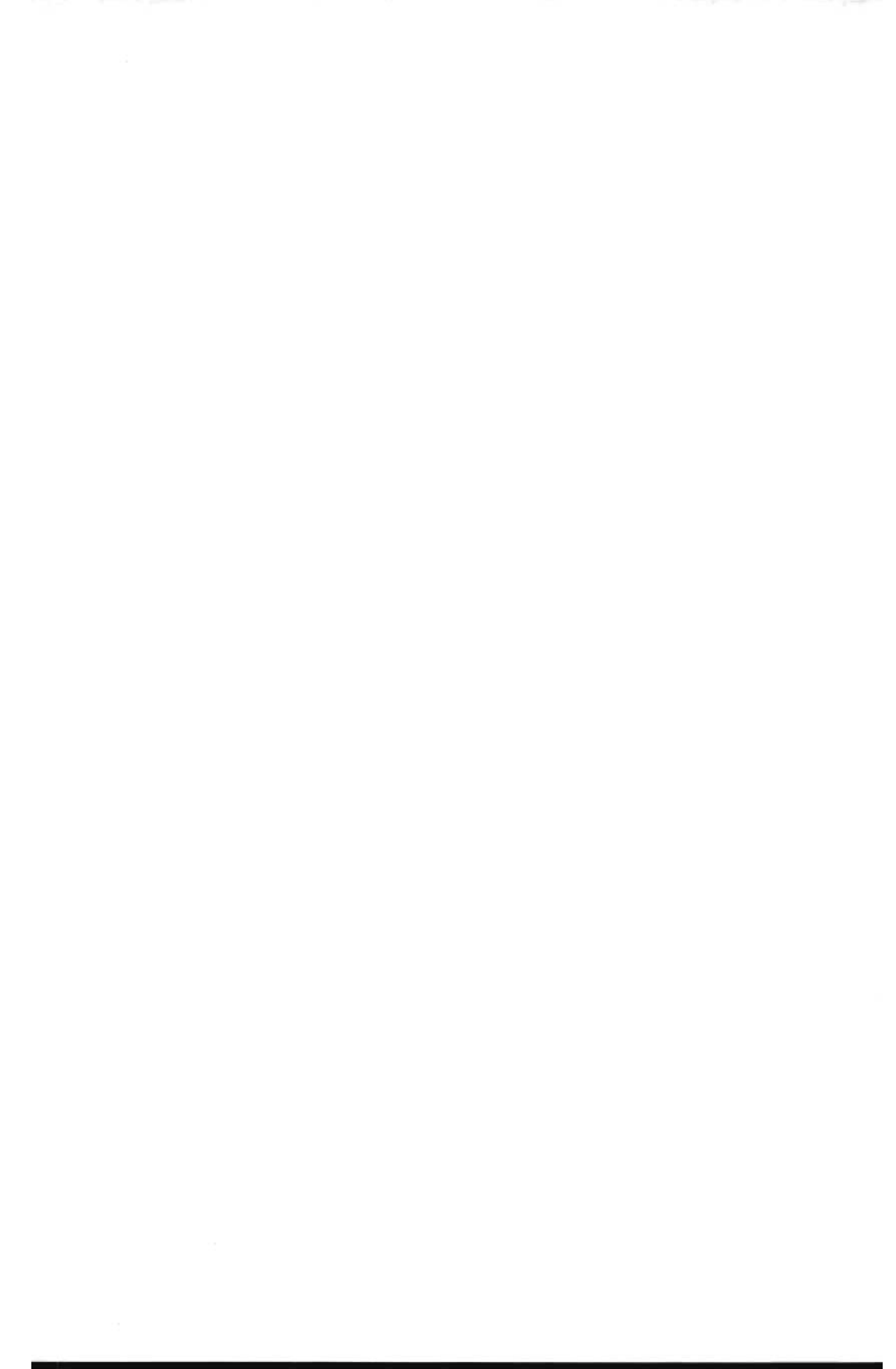
En efecto, hay alumnos que padecen dificultades de aprendizaje simplemente porque tienen dificultades para **acceder** a las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Esas dificultades de acceso podrían clasificarse, en sentido figurado, en dificultades físicas o materiales y dificultades de comunicación. Un alumno en silla de ruedas que no puede acceder al aula, o que no puede desplazarse con sus compañeros por el patio del recreo, va a tener "dificultades para aprender" o va a ver mermadas sus posibilidades de aprendizaje. Los alumnos ciegos o sordos, por su parte, requieren por lo general ambientes de aula y de centro especialmente "adaptados" a sus condiciones de visión o audición (buena luminosidad, pizarras especiales, eliminación de ruidos, mobiliario...) para sacar un máximo aprovechamiento de sus restos auditivos o visuales. La provisión de recursos técnicos y la adaptación de las aulas y los centros a las condiciones de todos los alumnos son consideradas **adaptaciones de acceso** necesarias para facilitar el aprendizaje de algunos alumnos.

Pero junto con estas dificultades de acceso más materiales o físicas existen otras más importantes y determinantes, y que ya han sido sobradamente mencionadas al revisar los contenidos de aprendizaje del área de Comunicación y Representación. Se trata, en efecto, de las dificultades de **comunicación** que algunos alumnos tienen, y que, por tanto, condicionan todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta obvio decir que sus dificultades de aprendizaje no son imputables a su capacidad para aprender, sino a unos medios de acceso inapropiados.

Cuando un alumno requiere **adaptaciones de acceso**, sobre todo cuando lo que precisa es el aprendizaje de un sistema de comunicación aumentativo o alternativo, es evidente que ello no puede hacerse sin la necesidad de recurrir simultáneamente a la realización

de otras adaptaciones, tanto en la metodología y organización del aula cuanto en la temporalización de los contenidos y objetivos de su currículo. Ello es así porque el aprendizaje de tales sistemas también lleva su tiempo y requiere de la programación de actividades y contenidos específicos, y porque en algunos casos las características del propio sistema hacen que se requiera más tiempo para cada actividad de enseñanza y aprendizaje (y, en consecuencia, que se aborden menos contenidos). Cuanto más temprano haya sido este aprendizaje, cuanto mayor sea el conocimiento de profesores y compañeros de estos sistemas, menos significativas tendrán que ser tales adaptaciones.

Hasta aquí se ha intentado reflejar brevemente el continuo de posibilidades que pueden darse en el proceso de adaptación del currículo, quedando ese rango configurado, "grosso modo", en un extremo por las adaptaciones no significativas y en el otro por las adaptaciones significativas para los alumnos con mayores dificultades para aprender. Es evidente que cuando, por cualquier razón, estas dificultades son generalizadas y afectan al conjunto de las áreas curriculares, no sólo todo el proceso se hace mucho más complejo, sino que los alumnos que experimentan tales dificultades corren mayores riesgos de recibir una oferta curricular desequilibrada y poco ajustada a sus necesidades.



Alumnos con necesidades educativas especiales

Para hacer posible que la educación de los alumnos con dificultades de aprendizaje generalizadas, más graves y permanentes, esté sujeta también a los criterios de calidad que se persiguen para todos los alumnos escolarizados en esta etapa el Ministerio de Educación ha adoptado varias medidas para que respalden y den cobertura a este proceso. La primera medida ha sido precisamente la de prever que estos alumnos y alumnas puedan precisar de medidas especiales de ordenación y adaptación curricular, y para dar cobertura a estos procesos se ha introducido el concepto de **alumnos con necesidades educativas especiales**.

La trascendencia de esta nueva conceptualización no está en sí misma, ni es solamente una etiqueta para referirse de otra forma a los alumnos "deficientes" o con cualquier tipo de "problemas", sino que radica más bien en el conjunto de medidas de ordenación que, asociadas al reconocimiento de este hecho, se han previsto en la LOGSE y en los decretos que la desarrollan.

Se dice que un alumno tiene necesidades educativas especiales⁴ cuando, **por cualquier causa, padece dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o**

⁴ Para más información sobre el tema de los alumnos con necesidades educativas especiales puede consultarse la documentación que produce el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Dirección General de Renovación Pedagógica, Ministerio de Educación y Ciencia, y en particular el documento titulado *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: C. N. R. E. E. / M. E. C., 1992.

adaptaciones significativas en más de una de las áreas de ese currículo.

Puede ser importante resaltar que si este concepto no se analiza bien, puede nuevamente llevar a pensar que son únicamente las deficiencias o limitaciones personales de estos niños y niñas las que les impiden aprender y progresar. Sin embargo, lo que precisamente el concepto quiere rescatar es que tanto el desarrollo como el aprendizaje de los alumnos es el resultado de complejas interacciones entre las posibilidades propias de cada cual y la respuesta educativa que se le está ofreciendo. Como se viene señalando desde el comienzo del documento, existen dificultades de aprendizaje que pueden intensificarse o mejorarse dependiendo de la oferta educativa que estén recibiendo estos niños y niñas.

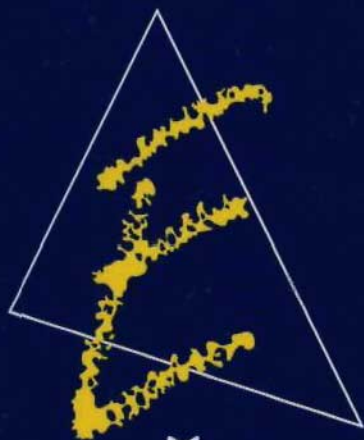
Piénsese, por ejemplo, en un alumno ciego. Éstos precisan de un ambiente educativo en el que se controle todo lo posible su nivel de ruido, porque su vía básica de acceso a la información es la auditiva. El nivel de "dificultades de aprendizaje" del alumno será bien distinto en una escuela infantil que se haya preocupado por esta cuestión ("se ha decidido poner cortinas, carteles o corcho en las paredes para que se mitigue el ruido y se procura ir creando en los niños, a través de normas sencillas de conducta, el placer de jugar en un ambiente más tranquilo y silencioso"), que en otra que no haya tomado en consideración estas necesidades.

Es por estos motivos, entre otros, por lo que se habla del concepto de necesidades educativas especiales como un **concepto relativo**, que obliga en todo momento a estudiar detenidamente las características de estos alumnos y las condiciones del contexto educativo en el que se educan.

Por todas las consideraciones hechas hasta aquí, determinar qué alumnos tienen necesidades educativas especiales y las consiguientes medidas de adaptación curricular, resultan decisiones delicadas que no están exentas de riesgos.

Es también una decisión complicada, pues en general resulta difícil precisar las dificultades de los alumnos y hasta qué punto se han agotado razonablemente otras medidas no tan excepcionales (más tiempo, apoyo escolar extra, mejor coordinación pedagógica, cambios metodológicos u organizativos...). En definitiva, se trata de decisiones que no pueden tomarse "a la ligera", y es por esa razón por la que está prevista la participación de los Equipos Interdisciplinares

de sector en todo el proceso de detección y evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales, los cuales deben desarrollar su trabajo en estrecha colaboración con el profesorado de la etapa y los padres de los alumnos.



Ministerio de Educación y Ciencia