
PRIMARIA

Adaptaciones
Curriculares



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. L. P. O.: 176-92-105-2

I. S. B. N.: 84-369-2150-X

Depósito legal: M-11431-1992

Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice


	<u>Páginas</u>
EL MARCO CONCEPTUAL.....	7
El currículo y la atención a la diversidad de los alumnos.....	9
Las dificultades de aprendizaje.....	15
¿Cuándo hablamos de dificultades de aprendizaje?.....	16
La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.....	17
La estrategia de las adaptaciones curriculares.....	21
La individualización de la enseñanza como objetivo para todos los alumnos.....	22
Las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente.....	24
Las condiciones para el desarrollo de las adaptaciones curriculares.....	42
LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA. EL CONTINUO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES.....	49
Las adaptaciones curriculares no significativas	53

	<u>Páginas</u>
Las adaptaciones curriculares significativas.....	57
¿Qué son las adaptaciones curriculares significativas? ¿Qué se persigue con estas adaptaciones?	59
Las adaptaciones de acceso al currículo	63
Alumnos con necesidades educativas especiales	67
ANEXO: ALGUNOS FACTORES QUE CONFIGURAN EL ESTILO DE APRENDIZAJE	73

Este documento sobre **Adaptaciones Curriculares** está dirigido, en primer lugar, a los profesores y a las profesoras tutoras de la etapa de Educación Primaria, así como al profesorado de apoyo y especialistas que trabajan también en ese mismo tramo educativo de la Educación Obligatoria. 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 que en el contexto del desarrollo del currículo se da al término “adaptaciones curriculares”.

Este documento pretende alcanzar tres objetivos. En primer 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 segundo 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 tercer lugar, 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.

Está organizado en dos partes. En la primera se presenta el “marco conceptual”, en el que se incluyen las reflexiones y la estrategia que se dirige a cubrir los dos primeros objetivos. En la segunda, que tiene un carácter más concreto, práctico y orientador, se tratará de alcanzar el tercer objetivo.



Éste es un documento complementario de otros que aparecen en esta caja de *Materiales para la Reforma*, especialmente con *Orientación y tutoría* y con *Proyecto curricular*. Los tres documentos conforman una unidad e incluyen los principios y orientaciones imprescindibles para hacer efectivos los objetivos que persigue la Reforma, en lo que se ha venido en llamar la atención a la diversidad en la Educación Primaria.



El marco conceptual



El objetivo de esta primera parte es revisar cómo se enfoca desde el currículo la atención a la diversidad, así como el sentido que se da, de acuerdo con esta preocupación, a las dificultades de aprendizaje y la respuesta que ha de darse desde la enseñanza a tales dificultades de aprendizaje. Para ello se analiza el continuo de situaciones que se pueden encontrar, las causas que pueden explicarlas y la estrategia de actuación que ha de seguirse.

El currículo y la atención a la diversidad de los alumnos

Definir el currículo supone establecer las intenciones que un sistema educativo tiene para con su alumnado. Es decir, supone seleccionar, de entre todo lo que es posible aprender, aquello que se va a aprender en las instituciones educativas. En el currículo se responde, por lo tanto, a las preguntas relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Dar respuesta a estas preguntas exige necesariamente reflexionar acerca de las características de los alumnos que tienen que realizar los aprendizajes. El análisis de los rasgos fundamentales de aquel a quien se enseña es imprescindible para poder ajustar la enseñanza. El proceso de enseñanza y aprendizaje tendrá éxito en la medida en que los dos polos estén correctamente articulados, es decir, en tanto en cuanto el profesor adecue su intervención a la manera peculiar de aprender que tenga el alumno. Desde este punto de vista, la individualización de la enseñanza es la meta que todo sistema educativo persigue, a la vez que la mayor dificultad con la que se enfrenta.

La historia de la educación puede verse, entre otras posibles perspectivas, como la historia de la extensión de los servicios educativos a una población progresivamente más amplia, con el correspondiente aumento de la diversidad del alumnado y la creciente dificultad en la individualización de la enseñanza. Es evidente que a los preceptores les resultaba más sencillo adecuarse a las características de su pupilo, de lo que en este momento le resulta al profesorado responder a la diversidad de necesidades que se manifiestan en cualquier aula. El avance social que esta extensión claramente supone, exige mejorar también los métodos de enseñanza y los recursos con los que cuenta el sistema educativo.

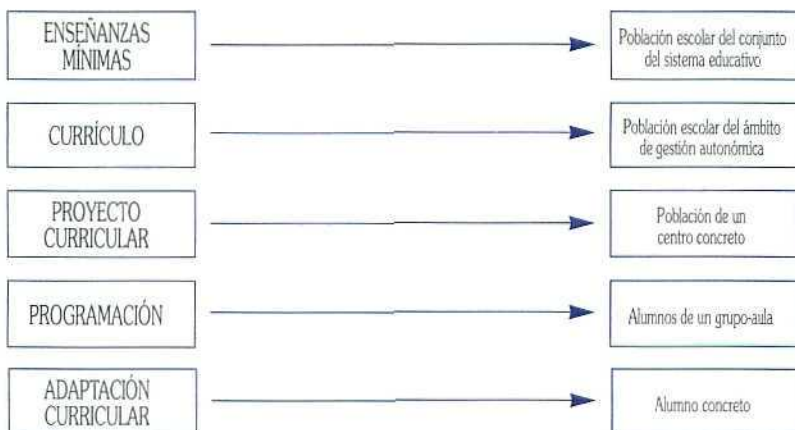
Si difícil le es al docente ajustarse a la diversidad de todos los alumnos, más difícil aún es establecer desde la Administración Educativa un currículo que responda a las necesidades del conjunto de la población escolar. Y sin embargo es necesario hacerlo, si se quiere asegurar la igualdad de oportunidades de todo alumno a recibir una educación que le permita incorporarse a la sociedad como un ciudadano con plenos derechos y deberes. La Administración Educativa debe, por lo tanto, establecer aquellas enseñanzas que considera que cualquier alumno o alumna debe aprender y, en consecuencia, todo centro escolar debe impartir.

Esta contradicción puede en parte resolverse si el currículo que la Administración prescribe es lo suficientemente abierto, flexible y general como para responder a las necesidades que son comunes al conjunto de la población escolar y dejar que sean los docentes, que son quienes conocen los rasgos peculiares de su alumnado, los que vayan concretando las intenciones educativas en sucesivos pasos, ajustándose progresivamente a las necesidades específicas de los distintos alumnos y alumnas.

Esta finalidad es la que persigue el modelo que se ha adoptado en la propuesta curricular de la Reforma, como se explica con mayor detenimiento en el documento *Proyecto curricular* que también forma parte de estos materiales. Los sucesivos niveles de concreción que se proponen son precisamente un instrumento para ir adecuando el currículo a contextos cada vez más concretos y, por ello, más específicos.

CUADRO I

LOS NIVELES DE CONCRECIÓN COMO NIVELES DE ADAPTACIÓN



Como se ilustra en el cuadro I, cuando se establecen las Enseñanzas Mínimas se está respondiendo a los rasgos comunes del conjunto de la población escolar. Cuando, en un segundo momento, cada Administración autonómica fija su currículo, tiene como referente los alumnos y alumnas de sus centros escolares, y es a los rasgos que todos ellos comparten —que, sin embargo, pueden no ser los mismos en el resto del país— a los que intenta ajustarse. Al elaborar un centro concreto su Proyecto curricular lo que hace es identificar qué necesidades específicas tiene su alumnado y adecuar el currículo básico de la Administración a sus peculiaridades. Cuando ya cada profesor diseña su programación, reflexiona acerca de cómo concretar las intenciones que el conjunto del centro se ha marcado, para que se ajusten a las características de su grupo-aula. Por último, este mismo profesor tiene a menudo que reajustar su programación cuando alguno de sus alumnos tiene unas necesidades peculiares que exigen actuaciones más individualizadas. En este momento resulta necesario también llevar a acabo una adaptación del currículo previsto en la programación del grupo, en función de rasgos individuales de ese alumno.

De este principio básico, que se podría resumir en la idea de que “a mayor nivel de concreción, mayor posibilidad de adaptación”, se deduce otro igualmente fundamental: cuanto más se tenga en cuenta la atención a la diversidad en los niveles altos del diseño del currículo, menos necesarias y menos significativas serán las modificaciones que haya que realizar en las adaptaciones curriculares individualizadas.

Así, la mejor manera de atender a la diversidad será elaborar un Proyecto curricular que permita individualizar la enseñanza. Es decir, responder a las preguntas sobre la diversidad que, como se explica en el documento *Proyecto curricular*, articulan las decisiones que el conjunto del equipo docente de un centro debe tomar, teniendo siempre presente que los alumnos y alumnas son diferentes entre sí.

En este sentido, se está respondiendo a la diversidad desde el inicio, cuando los objetivos de etapa recogen todo tipo de capacidades, cuando la secuencia de contenidos se adecua a los diferentes ritmos de aprendizaje, cuando se adoptan metodologías diversas y cuando se decide evaluar a todos los alumnos en función del progreso que han realizado con respecto a su nivel inicial. Cuando así se actúa no cabe la menor duda de que se está evitando con ello que aparezcan gran parte de los problemas de aprendizaje que ahora presentan muchos alumnos.

No obstante, a pesar de que un equipo docente elabore un Proyecto curricular sensible a la diversidad, seguirán apareciendo dificultades de aprendizaje en los alumnos, aunque éstas sean menos significativas y numerosas.

Las dificultades de aprendizaje pueden analizarse, por lo tanto, como un continuo, en uno de cuyos polos estarían los alumnos a los que todo maestro diariamente da respuesta a través de actividades de refuerzo y de una mayor atención en general, y en el polo opuesto los alumnos para los cuales los recursos ordinarios con los que se cuenta en los centros no son suficientes, exigiendo su enseñanza la incorporación de medidas extraordinarias.

En paralelo con el continuo de las dificultades aparece, entonces, el continuo de la significatividad de las adaptaciones que es necesario hacer en cada caso: a mayor dificultad, mayor nivel de adaptación curricular, o, dicho de otro modo, mayor necesidad de medidas extraordinarias.

Cuando las dificultades no son muy importantes las medidas habituales de individualización de la enseñanza son suficientes para dar respuesta a las necesidades del alumno, cuando las dificultades son generales y permanentes es preciso llevar a cabo adaptaciones significativas. En este caso se considera que los alumnos tienen necesidades educativas especiales en tanto exigen del sistema medidas educativas extraordinarias.

Es importante ser conscientes de que la frontera entre lo que se considera ordinario y extraordinario no es nítida. En este sentido lo que en un centro puede percibirse como una dificultad de aprendizaje normal, dado que el equipo educativo ya cuenta con unas medidas que responden sensiblemente a la diversidad, puede ser considerado en otro centro como un problema grave que exija medidas excepcionales.

Adaptar el proceso de enseñanza exige, en este sentido, actuar en dos ámbitos distintos. En primer lugar es preciso que el alumno cuente con todos aquellos recursos necesarios para poder acceder al currículo ordinario, ya que muchas veces la dificultad del alumno no está propiamente en lo que tiene que aprender, sino en los medios con los que cuenta el sistema educativo para enseñárselo. Así, por ejemplo, la dificultad de un niño con una lengua distinta de la que habitualmente se utiliza como vehículo de enseñanza, o la de un alumno sordo o paralítico cerebral, no se debe a los contenidos edu-

cativos, sino a la presencia de otros medios de comunicación o a la ausencia de barreras arquitectónicas.

A todo este conjunto de modificaciones en los elementos materiales de la enseñanza, así como a los recursos personales de profesionales especialmente preparados para trabajar en este campo que habitualmente suelen conllevar, se le denomina adaptaciones de acceso al currículo.

Sin embargo, no siempre es suficiente con hacer adaptaciones de este tipo para dar respuesta a las necesidades de los alumnos; en la mayoría de las ocasiones es necesario adaptar también lo que se debe enseñar, es decir, el currículo propiamente. Las adaptaciones en los elementos básicos del currículo suponen modificar los métodos de enseñanza, los contenidos o incluso los objetivos que se consideran adecuados para la mayoría del alumnado.

En las sucesivas partes del documento se analizan en detalle las dificultades de aprendizaje, sus causas y su mayor o menor significatividad, así como la estrategia más adecuada para llevar a cabo las adaptaciones tanto en las condiciones de acceso al currículo como en sus elementos básicos.

Las dificultades de aprendizaje

Tal y como ya se ha señalado en distintas ocasiones, el objetivo de la educación escolar es que el alumnado desarrolle aquellas capacidades que le permitan conformar su propia y esencial identidad y vivir en sociedad. De no ser por la intervención activa, planificada e intencional de la educación escolar, nada aseguraría que tendrían lugar los aprendizajes necesarios para alcanzar dicho objetivo. El énfasis que una y otra vez se pone en los procesos de enseñanza y aprendizaje se justifica en esa consideración; si los alumnos y alumnas no adquieren por sí solos, espontáneamente, esas capacidades, es necesario que las *aprendan*, lo cual es posible gracias a los procesos de *enseñanza* que el profesorado desarrolla a tal fin.

La preocupación por asegurar *que todos los alumnos aprendan los contenidos básicos establecidos y progresen a lo largo de los ciclos y etapas que establece el currículo oficial se debe convertir, por tanto, en un principio fundamental de todos los agentes educativos, y especialmente del profesorado, que es el responsable primero de la acción educativa. En la medida que la educación obligatoria es un derecho de todos los alumnos, resulta obligado hacer todo lo posible para que todos los alumnos aprendan y progresen, y, por tanto, se trata de buscar y agotar todas las vías, métodos y medios de enseñanza que permitan a los alumnos aprender y alcanzar los objetivos educativos.*

¿Qué recursos se necesitan para alcanzar este objetivo de que todos los alumnos progresen adecuadamente? Tal y como se ha comentado, una primera condición imprescindible es la existencia de un currículo que permita adaptaciones y ajustes, en función de las características individuales de los alumnos. Por supuesto se necesitan recursos humanos y materiales adicionales, tiempo y condiciones

para revisar la propia práctica. Además de éstos, otros recursos fundamentales son precisamente aquellos que ayudan al profesorado a comprender mejor el aprendizaje y la enseñanza y cómo introducir cambios en ésta para adaptar contenidos o ritmos.

Éste es precisamente el objetivo básico del presente documento: ayudar al profesorado a entender 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 alumnos y alumnas que experimentan dificultades para aprender.

Para satisfacer este objetivo es necesaria una doble reflexión. Conviene en primer lugar señalar cuándo y dónde empiezan lo que podríamos llamar simplemente “diferencias individuales” y cuándo y dónde esas diferencias alcanzan el grado de verdaderas dificultades que algunos alumnos y alumnas experimentan ante determinados contenidos. Pero tal vez más importante que esta distinción, que a la larga será siempre un tanto arbitraria e imprecisa, resulta fundamental revisar y reflexionar sosegadamente sobre la forma de pensar y de actuar que se ha tenido y, generalmente, se tiene con respecto al origen y forma de intervenir ante tales dificultades de aprendizaje.

¿Cuándo hablamos de dificultades de aprendizaje?

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.

No cabe duda de que la existencia de tales diferencias, el hecho de que los alumnos no sean homogéneos en cuanto aprendices, hace difícil la tarea de enseñar. Ello ha obligado al profesorado a ser creativo, a desarrollar estrategias y métodos igualmente diversos, y a permitir ritmos distintos y niveles de consecución diferentes dentro de los objetivos generales de su enseñanza. Pero esta situación, por

lo general, no ha preocupado al profesorado, en la medida que los alumnos han ido progresando.

Pero todos los profesores se han encontrado con alumnos que no aprenden aun después de haber puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios que tienen a su alcance (cambios metodológicos, materiales distintos, más tiempo...), y en los que se puede apreciar con claridad un “desfase” entre ellos y sus compañeros en cuanto a los aprendizajes básicos que por su edad deberían haber alcanzado. En todos los casos son alumnos que requieren una **ayuda especial** o extra para resolver sus dificultades.

La pregunta que más preocupa ahora no es la de cómo diferenciarlos de los otros alumnos, pues se trata de una diferencia enormemente “relativa”, sino la misma que se hacía más arriba: ¿cómo asegurar también, en su caso, un aprendizaje y un progreso efectivo?, y para ello, ¿cómo organizar esa “ayuda extra”, hacia dónde dirigirla? La respuesta depende mucho de cómo se entiende el aprendizaje y cómo ha de actuarse en consecuencia. Y éstos son temas que han cambiado significativamente, gracias a la investigación educativa y a la experiencia acumulada por muchos profesores y profesoras. Es preciso entonces, aunque sea brevemente, revisar cómo se entiende el aprendizaje y la enseñanza, si se pretende intervenir en el caso de los alumnos y alumnas con problemas de aprendizaje. El currículo oficial ha concretado sus propuestas, desde el punto de vista psicopedagógico, en lo que se ha venido a llamar “la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza

En otros documentos ya se ha hecho explícita la concepción del aprendizaje escolar y de la enseñanza sobre la que se fundamenta el currículo oficial. De esta concepción se deduce que es el alumno quien construye sus propios aprendizajes, pero que ello sólo es posible gracias a la mediación, a las ayudas que le proporciona el profesor u otras personas, como pueden ser sus propios compañeros.

La intervención educativa es, por tanto, un proceso **interactivo**: de ahí también que se hable continuamente del proceso de enseñanza y aprendizaje como polos inseparables. Que el alumno aprenda o

no, no depende solamente de él, sino del grado en el que las ayudas del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en cada tarea de aprendizaje. Si el ajuste es apropiado, el alumno aprenderá y progresará, cualquiera que sea su nivel actual. Pero si no se produce tal adaptación entre lo que el alumno es capaz de hacer aquí y ahora y las ayudas que le ofrece el profesor a través de sus estrategias de enseñanza, se producirá, sin duda, una detención en el aprendizaje. Tradicionalmente esta "detención" ha sido vista como "dificultades de aprendizaje" del alumno, cuando sin embargo, como se está viendo, no es él el único responsable de esta situación. Acorde con lo que se sabe del aprendizaje, ahora se debería decir, sin embargo, que se trata igualmente de una dificultad "interactiva": en parte puede estar en el alumno y en parte puede estar en la enseñanza que se le está ofreciendo.

Ésta es una cuestión central en la que la forma de pensar y actuar del profesorado tiene, por tanto, que cambiar radicalmente. En efecto, todavía para muchos el aprendizaje y la enseñanza se ve como una *tarea en la que el profesorado ofrece a los alumnos contenidos más o menos terminados*, que éstos incorporan a su bagaje de conocimientos, destrezas o valores. Y sobre todo, y desde el punto de vista que nos preocupa, las dificultades de aprendizaje se han visto como *dificultades del alumno* para incorporar tales contenidos a través de las enseñanzas habituales del profesorado, y tienen su origen en limitaciones personales o deficiencias del alumno. Éste ha sido precisamente el esquema predominante en la educación de los alumnos con deficiencias o discapacidades y es responsable en buena medida de las bajas expectativas en las que se ha visto envuelta su educación.

Es evidente que los alumnos con deficiencias presentan dificultades de aprendizaje asociadas a sus limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales. Pero éstas tampoco explican por sí solas las posibilidades o limitaciones para aprender. De nuevo es el grado de ajuste del contenido, la secuencia y la forma de enseñar lo que explicará su nivel de progreso a través del currículo. Y esta forma de pensar es igualmente válida para todos los alumnos y alumnas, cualesquiera que sea el nivel de sus dificultades para aprender. No se pretende decir que las dificultades de aprendizaje no existen, o que el alumno no tiene ninguna responsabilidad, o que en él no radican factores que explican en parte esas dificultades. Lo que se pretende transmitir es que una enorme cantidad de esas dificultades pueden **compensarse** por una acción educativa ajustada, adaptada al nivel de los alumnos que experimentan esas dificultades.

Para responder a las dificultades de aprendizaje lo que se necesita, por tanto, no es tratar de clasificar a los alumnos o centrarse exclusivamente en sus limitaciones o problemas, en lo que no pueden hacer. En primer lugar, lo que se tiene que hacer es tratar de verlas como un problema interactivo, que no depende exclusivamente de las condiciones del alumno, sino que también está relacionado con las estrategias de enseñanza. Lógicamente no se trata ahora de pasar de “culpabilizar” al alumno por su falta de progreso a “culpabilizar” al profesor por lo mismo. Nada más lejos de la actitud y sentimiento que se debe fomentar entre el profesorado ante estas situaciones.

Se trata de entender que aprender es una tarea compleja y difícil, que en algunos casos se complica además mucho más, por las condiciones personales de los alumnos y por el contexto social en el que éstos se desarrollan. Pero la tarea de enseñar conlleva la responsabilidad de hacer todo lo que esté al alcance del profesorado y de la Administración Educativa para tratar de promover el máximo progreso posible entre *todos* los alumnos, y para ello no se puede dejar de revisar el grado de interacción que existe entre las características del alumno que experimenta dificultades y las experiencias de aprendizaje que se le proponen.

Por eso, en segundo lugar, y sobre todo, lo que se necesita es una **estrategia adecuada para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de cada alumno**. Si se observara a cualquier profesor experimentado trabajando con un alumno, 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, el profesor aumentará o disminuirá el ritmo de la enseñanza, 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 profesor 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? Al desarrollo de esta estrategia de actuación se le ha llamado de distintas formas en el contexto del currículo oficial (individualización, personalización...), y de forma genérica **Adaptaciones Curriculares**, y como tal se desarrollará en el apartado “La estrategia de las adaptaciones curriculares”, de esta primera parte.

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 alumnado.

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, esta complejidad e incertidumbre, como un reto, como un desafío profesional, y no como un obstáculo penoso. La experiencia de muchos profesores y profesoras, 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 alumno— 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 facilite su desarrollo con probabilidades de éxito. El apartado “La estrategia de las adaptaciones curriculares” responde a 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 alumno.

La estrategia de las adaptaciones curriculares

La existencia de una diversidad 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, contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula, evaluación...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. No se trata de una tarea sencilla en absoluto, pues el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos (en términos de las capacidades a las que se aspira), y a efectos de evitar discriminaciones de cualquier tipo, y lo que debe ser individual y distinto para cada cual (en términos de ajuste a las características de cada alumno), es siempre difícil de alcanzar. De alguna forma se podría decir que esa búsqueda de equilibrio es lo que se persigue con el proceso de *adaptaciones curriculares* y éste y no otro es el sentido y significado genérico que tiene este término en el contexto del currículo oficial.

Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando sobre todo, y en primer lugar, de **una estrategia de planificación y de actuación docente**, y en ese sentido de un **proceso** para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Pero si antes se decía que el aprendizaje y la enseñanza son tareas complejas e inciertas, no se puede pensar, por tanto, en una estrategia infalible o mecánica que asegure el éxito en todos los casos. La estrategia de actuación que se va a comentar está fundamentada en una serie de **criterios** para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno o alumna debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adap-

taciones son un **producto**, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas.

Este documento se centrará sobre todo en la estrategia y los criterios que deben guiar el proceso de adaptaciones curriculares, y en este sentido su máxima utilidad es la de una guía para revisar y reflexionar sobre la propia práctica docente. Se quiere resaltar igualmente que la estrategia que se va a exponer es la misma y, por tanto, igualmente útil tanto en el caso de los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje de manera más transitoria como para el caso de los alumnos con dificultades más permanentes.

La individualización de la enseñanza como objetivo para todos los alumnos

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 propias de la educación escolar (véase el documento *Orientación y Tutoría*). Para ello la estrategia no es ofrecer lo mismo a todos, sino actuar diferentemente, dando más ayuda a quien más lo necesita y utilizando si es preciso métodos y estrategias docentes diferentes y ajustadas a cada caso.

No es justo excluir a ningún alumno 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 como 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 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales sólo podrán aprender y progresar en

capacidades básicas para su desarrollo individual y social, a costa de hacerlo recibiendo un currículo que se apartará sensible y significativamente del que recibirá la mayoría. Y aunque el objetivo de la educación escolar obligatoria sea que esa separación o distancia entre lo que aprenden unos y otros sea la menor posible, es preciso reconocer que en algunos casos serán necesarias adaptaciones muy significativas del currículo oficial.

Las adaptaciones curriculares son, por tanto, 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" caben sin grandes dificultades en su estrategia general. 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"**. Sería, por ejemplo, el caso de algunos alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes y severas debidas a limitaciones personales o a una historia escolar y social difícil y negativa, y que estarían recibiendo una enseñanza que se diferenciaría notablemente de la que recibirían sus compañeros de clase o edad, en términos, por ejemplo, de contenidos a aprender, niveles de aprendizaje esperados, o incluso de áreas curriculares enteras que podrían no cursarse. También se trata de un nivel de "individualización" de la enseñanza, y es lo que ellos necesitan para progresar. En su caso lo injusto sería ofertarles la misma enseñanza que se oferta 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 puede llegar con facilidad a renunciar antes de lo necesario a objetivos que el alumno o alumna podría alcanzar de acuerdo con sus posibilidades, 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.

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: desde los ajustes y cambios habituales que el profesorado realiza cotidianamente en el aula en respuesta a las diferencias propias de su alumnado desde el punto de vista de su capacidad para aprender, hasta los cambios y adaptaciones profundas que obligan al profesorado, en los casos de alumnos con dificultades de aprendizaje más graves y permanentes, a separarse significativamente del currículo que desarrolla para la mayoría de sus alumnos.

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 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.

Las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente

La estrategia que se va a comentar está pensada para ayudar al profesor a detallar con precisión hacia dónde y cómo dirigir la ayuda adicional o extra que va a necesitar ese alumno o alumna que está experimentando dificultades de aprendizaje. Está diseñada como una secuencia de preguntas sobre la que el profesorado debe volver repetidas veces hasta que el alumno aprende el(los) contenido(s) deseado(s) en el nivel esperado y alcanza satisfactoriamente un objetivo educativo propuesto². Se asume, como se señalaba anteriormente, que se

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

parte de un profesorado reflexivo, que está indagando sobre su propia acción educativa y que aprende de las respuestas de sus alumnos.

Como se señalará también más adelante, tan importante es saber seguir autónomamente la secuencia de preguntas que se plantean, como saber y estar preparado para reconocer cuándo se requiere más información, asesoramiento o la participación de otros profesionales. Como se ha dicho repetidas veces, la estrategia es la misma cualquiera que sea la dificultad de los alumnos, lo cual no implica que se aplique con facilidad en todos los casos. Esta ayuda adicional que precisan los alumnos con dificultades de aprendizaje es la que pueden prestar en ocasiones los otros profesores, el profesorado de apoyo, el orientador u orientadora del centro, las familias e incluso los propios alumnos. En último extremo se trata también de las ayudas y de los procedimientos específicos designados para el caso de los **alumnos con necesidades educativas especiales**.

Desarrollo de la estrategia

La estrategia consta de cinco preguntas que deben formularse secuencialmente, más una pregunta adicional en el caso de que la ayuda no funcione. En los apartados siguientes se irá analizando detenidamente el sentido y alcance de cada una de las preguntas.

- 1.^a ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer, y que su profesor quisiera que lograra?; esto es: ¿cómo detectar qué *objetivo* debería trabajar el alumno?
- 2.^a ¿Cuáles son los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que, siendo necesarios para alcanzar ese objetivo, ya posee el alumno?; esto es: ¿cuál es el *punto de partida* para la ayuda?
- 3.^a De los siguientes pasos para ayudar al alumno 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 que se le ha dado ha permitido al alumno dar ese paso hacia 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 la respuesta es *negativa*, ¿de qué manera la evaluación del aprendizaje del alumno muestra al profesor cuál de las preguntas previas ha sido respondida inapropiadamente? y ¿qué alternativa de ayuda nos 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 quinta pregunta 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 II, 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 de la enseñanza, y en este caso sobre la **evaluación inicial** como requisito imprescindible para asegurar una enseñanza ajustada desde sus inicios.

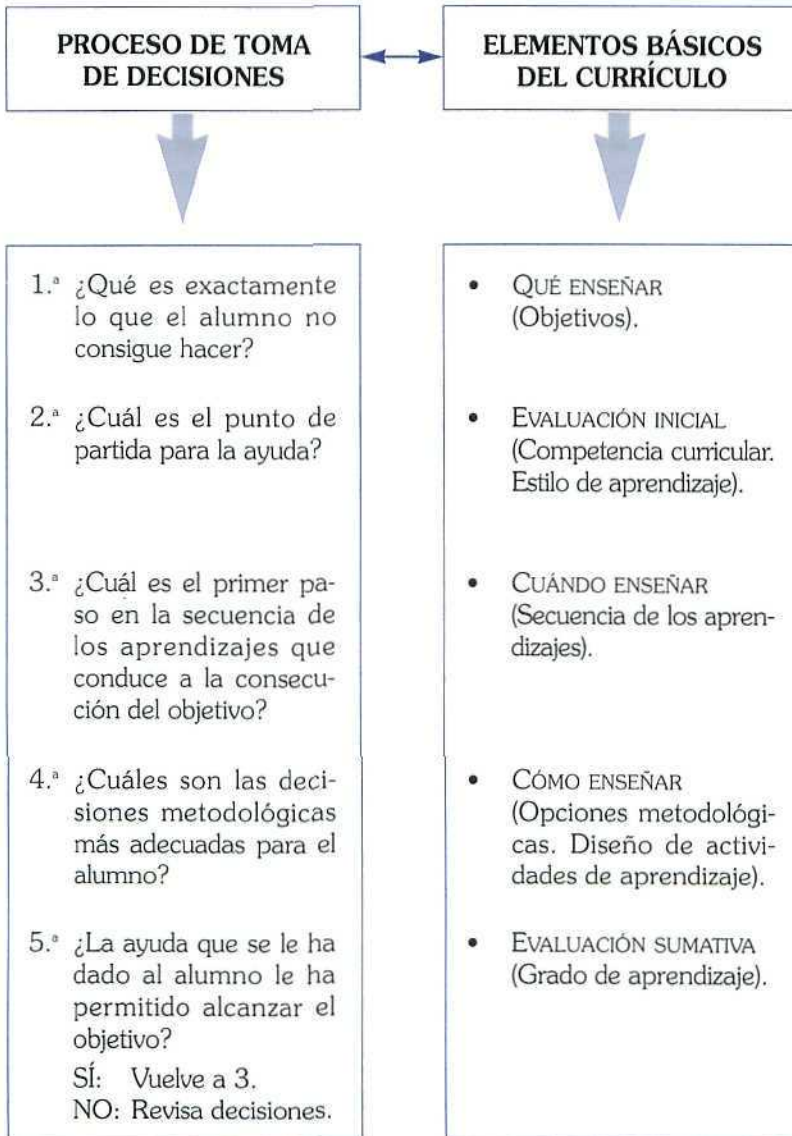
La *tercera* pregunta hace referencia a la importante cuestión de la **secuencia de los aprendizajes**, esto es, a la pregunta del **cuándo enseñar**.

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.

CUADRO II

TOMA DE DECISIONES Y ELEMENTOS DEL CURRÍCULO



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.

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 revisen en primer lugar tanto las estrategias como la propia 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 III.

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 una de las preguntas. Conviene anticipar que a pesar de su formulación no se quiere transmitir la idea de una estrategia mecánica y rígida, sino todo lo contrario. Se debe pensar en ella como algo dinámico y flexible, como *preguntas no neces-*

riamente secuenciales, sino también simultáneas, que se amplían con otras adicionales cuando es necesario, y sin olvidar en ningún momento que las divisiones que se hacen de los aprendizajes en tareas o metas intermedias son en buena medida arbitrarias y útiles, sobre todo para facilitar un plan de acción ante problemas especialmente difíciles y complejos.

CUADRO III

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 alumno no consigue hacer?

Determinar con la mayor precisión posible qué es lo que quisiéramos que el alumno aprendiera —y que en este momento no consigue— es el primer paso para ajustar adecuadamente la ayuda que se debe dar al alumno. “Si un viaje no tiene un destino claro, es probable que nunca lleguemos a él.” A este respecto son dos las consideraciones fundamentales que hay que hacer.

En primer lugar debe preocupar la *precisión* a la hora de señalar lo que el alumno no es capaz de hacer y lo que quisiéramos que hiciera o alcanzara. En demasiadas ocasiones nos conformamos con formulaciones sumamente imprecisas o generales: “Gerardo no es capaz de leer”; “Inés no multiplica bien”, “Alberto no comprende la historia”. La lectura, la multiplicación o la comprensión de hechos históricos son procesos complejos en los que intervienen componentes o requisitos más elementales, pero que son indispensables para esos aprendizajes. La dificultad de Gerardo puede venir de diferentes factores; puede que no segmente bien las palabras, que su vocabulario sea muy limitado o que se traba en determinadas sílabas. La ayuda que precisará Gerardo en cada caso será bien distinta, y de ahí que determinar con precisión lo que el alumno o alumna no hace, pero quisiéramos que aprendiera, es el primer paso para una intervención positiva.

Para poder precisar el objetivo a alcanzar será útil recordar el dicho que expone: “Si quieres enseñar latín a Juan, tendrás que saber latín y conocer a Juan.” Con ello se quiere recordar que para ayudar a Juan, a Gerardo o a Inés, el profesorado debe comprender y estar familiarizado con la naturaleza de la materia o contenidos que quiere enseñar. Dicho en otras palabras, la primera condición para responder a las dificultades de aprendizaje es profundizar en el conocimiento sobre cuál es la secuencia razonable de adquisición de ese contenido, qué procesos o conocimientos previos son relevantes y necesarios y qué contenidos ayudan, aunque no sean, tal vez, imprescindibles. Ello permitirá concretar las preocupaciones y, por tanto, los *objetivos* de cada intervención. Se diría, por ejemplo, que Gerardo tiene un vocabulario limitado, que se debe ampliar progresivamente para que pueda leer y comprender ideas sencillas; que Inés tiene dificultades con la multiplicación de números decimales, que debe trabajar para que sea capaz de resolver problemas de fracciones simples; o que Alberto encuentra especiales dificultades a la hora de coordinar dos cronologías diferentes, necesarias para aprender el tiempo histórico.

Pero también se debe “conocer a Juan”, pues el conocimiento de la lógica interna de los contenidos (estructura, secuencia de aprendizaje más apropiada, requisitos...) no es suficiente. Es necesario adaptarse al estilo y a las características de Juan, e incluso puede ser necesario modificar la propia secuencia en función de las experiencias educativas previas de Juan. Y en este punto entra también el segundo factor a considerar a la hora de establecer un objetivo para la intervención. No basta con ser precisos: también es una cuestión de *prioridades*.

Las dificultades de aprendizaje nunca vienen solas, y en general los alumnos que las experimentan muestran un desfase entre ellos y sus compañeros que puede afectar a varios contenidos de una misma área curricular o a varias áreas distintas. Por lo general, el profesorado se encontrará, por tanto, frente a varias tareas u objetivos distintos (¡y seguro que importantes!), que le gustaría alcanzar con este o aquel alumno que está teniendo dificultades para aprender. Priorizar un objetivo frente a otro dependerá sobre todo del “conocimiento de Juan”, esto es, del alumno en cuestión, de lo que se considera que puede serle más beneficioso. Tampoco aquí hay criterios absolutos. Un criterio razonable en un momento determinado puede ser que lo que hace el alumno no se diferencie sustancialmente de lo que hace el resto de sus compañeros. Pero para otro lo importante puede ser que aprenda suficientemente algunos contenidos instrumentales básicos o específicos, sin los cuales posteriormente no podría participar en ninguna actividad con sus compañeros.

La elección de un objetivo tampoco estará influida solamente por el conocimiento de los bagajes, carencias y necesidades prioritarias del alumno, sino también por el conocimiento de los recursos que estén accesibles. Si una escuela tiene buenos recursos para el trabajo que se propone hacer, es más probable que su profesorado se anime a seguir adelante con más facilidad, que si no los tuviera. La elección de un objetivo debe ser **realista** desde el punto de vista de las propias posibilidades como enseñante y de los recursos del centro escolar.

En algunas ocasiones, por ejemplo en el caso de alumnos con dificultades más permanentes, es recomendable además implicar a los padres a la hora de establecer tales prioridades. Ellos podrán compartir con el profesorado las dudas y ansiedades a la hora de decidir lo más conveniente. Hacerlo así permitirá trabajar en un clima de confianza que será imprescindible en momentos de duda o incertidumbre.

Los criterios que se deben manejar a la hora de determinar el objetivo de la intervención —*precisión, prioridad, realismo y colaboración*— llevan irremediabilmente al segundo y decisivo paso de la estrategia, que no es otro que el de realizar una *evaluación* lo más rigurosa y precisa posible, tanto del alumno como del contexto educativo, que permita dilucidar cuál es el *punto de partida* para la ayuda que aquél precisa.

¿Cuál es el punto de partida para la ayuda?

Para que cualquier 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 se tiene construido con garantía. Debe iniciarse partiendo de lo que el alumno ya es capaz de hacer. Se necesita, por tanto, *saber dónde están* los alumnos, cuál es su base de conocimientos, respecto a los contenidos y objetivos que se quieren enseñar, *antes de* programar las acciones a emprender: secuencia y orden de los contenidos, formas de organización y de enseñanza, tiempos que se van a invertir, etc.

Como se habla de lo que el alumno o alumna es capaz de hacer con respecto a los contenidos de enseñanza que se recogen en el currículo oficial y no en términos generales o con respecto a capacidades más básicas, es por lo que en ocasiones se ha llamado a esta actividad **evaluación curricular o evaluación de la competencia curricular**.

Antes de continuar conviene recordar algo que se señalaba más arriba: el carácter interactivo y simultáneo de las preguntas que conforman esta estrategia. Ahora se aprecia mejor lo que se pretendía decir. En efecto, se decide la meta o el objetivo que se quiere alcanzar con el alumno o alumna que está teniendo dificultades con una tarea, en función de la evaluación que se hace de su competencia curricular. Es esta evaluación, junto con el conocimiento que se tiene del alumno y de la secuencia más apropiada para la enseñanza de esa tarea o contenido, la que permitirá priorizar y decidir con precisión cuál es el primero —y los siguientes— pasos a dar.

La evaluación de la competencia curricular implica, por tanto, determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos de las áreas del currículo. Si como tal es necesaria en todas como paso previo en todos los procesos de enseñanza, resulta imprescindible cuando se trata de alumnos o alumnas con dificultades de aprendizaje.

Esta evaluación es la que debe servir para responder a la pregunta: “De las destrezas, conocimientos o de la comprensión necesaria para alcanzar el objetivo propuesto, ¿cuáles tiene ya el alumno?”.

¿Qué ayudas se tienen para realizar esta evaluación? En primer lugar, el conocimiento de la materia, lo que corresponde al “latín” en el dicho “Si quieres enseñar latín a Juan...”. La experiencia profesional resulta de gran utilidad a la hora de conocer dónde se sitúa el alumno en el continuo de los aprendizajes que debe ir adquiriendo para llegar a tal o cual objetivo. También serán de utilidad **los criterios de evaluación del currículo oficial**. Aunque no están organizados secuencialmente, servirán sobre todo en el caso de objetivos a medio plazo, como podrían ser objetivos que se planteen para conseguir en un ciclo. Por último, en estos *Materiales para la Reforma* se ofrecen ejemplos de secuencias, coeditados entre el Ministerio de Educación y la Editorial Escuela Española, que serán de gran utilidad para tener unos referentes claros a la hora de establecer lo que el alumno ya es capaz de hacer en relación con los contenidos y objetivos que establece el currículo.

A la hora de evaluar lo que el alumno o alumna ya es capaz de hacer conviene tener presente que el *aprendizaje se produce gradualmente*, 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 el 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 toda 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, aquellas características individuales con las que el alumno se enfrenta a las tareas escolares, su propia perspectiva ante el aprendizaje; dicho de otro modo: el sentido que da a lo que se le enseña, su manera de afrontar y responder a los contenidos y tareas escolares, sus preferencias y motivaciones... Se trata lógicamente de un complejísimo entramado de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos... que a modo descriptivo se podrían llamar **estilo de aprendizaje** y que a efectos de la estrategia que se está comentando resulta útil denominar así.

Lo que se propone es indagar todo lo posible sobre una serie de factores que la experiencia de muchos profesores y la investigación educativa han demostrado que juegan un papel relevante a la hora de favorecer o interferir en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. No tenerlos presentes o despreciarlos es cerrarse de antemano la posibilidad de encontrar soluciones a los problemas de aprendizaje. En el cuadro IV se recogen algunos de estos factores que configuran el estilo de aprendizaje, y en el Anexo se desarrolla con cierto detalle el sentido de cada uno.

CUADRO IV

ALGUNOS FACTORES QUE CONFIGURAN EL ESTILO DE APRENDIZAJE

- ¿En qué agrupamientos trabaja mejor el alumno?
- ¿Cuánto tiempo puede permanecer concentrado?
- ¿Qué refuerza al niño?
- ¿Cuál es el autoconcepto que tiene el alumno?

Esta lista de factores (autoconcepto, motivación, atención...), constitutiva de eso que se ha venido en llamar “estilo de aprendizaje”, no es en absoluto exhaustiva. Las propias intuiciones, la observación de los alumnos y el contacto con los compañeros que también conocen a esos alumnos, deben servir en cada caso para determinar cuáles de estos factores son más relevantes o si existen otros factores a considerar.

Por supuesto, en algunos casos, en los más complejos o graves se precisará y se hará necesaria la ayuda de especialistas, a quienes

habrá que acudir para completar el análisis o para desarrollarlo de manera más pormenorizada y rigurosa, como se exige por ejemplo en el caso de los *alumnos con necesidades educativas especiales* (véase el apartado “Alumnos con necesidades educativas especiales”).

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?

La estrategia que se ofrece intenta ayudar a elaborar planes de actuación con alumnos que tienen dificultades para aprender. Hasta aquí se ha sugerido que, basados en el conocimiento que se tiene del área en la que el alumno o alumna está experimentando dificultades y en el conocimiento de su “estilo de aprendizaje”, se hayan tomado dos decisiones: decidir cuál es el objetivo que se quiere alcanzar a corto o medio plazo y averiguar qué es lo que ya sabe o es capaz de hacer con relación a él. Lo que se está asumiendo es que entre ambos puntos, lo que ya es capaz de hacer y aquello nuevo que se pretende conseguir, hay una serie de pasos u objetivos intermedios, que dependerán lógicamente del objetivo elegido, su complejidad, dificultad, etc. Se abren, por tanto, una serie de opciones y decisiones de suma importancia. 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. Veamos con algún detalle estas condiciones.

Para el análisis que nos preocupa vale la pena considerar el aprendizaje como una capacidad que el profesor debe llegar a “compartir” con el alumno. El maestro conoce o es capaz de hacer algo que el alumno desconoce o es incapaz de realizar. 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 con-

ceptos que puede emplear por sí solo, 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 hacer con ayuda. Haciéndolo así, estamos “construyendo” sobre lo que conoce y llevándolo hacia algo nuevo.

Esto, que en apariencia resulta abstracto y difícil, en la práctica no lo es tanto, a poco que se esté atento a las respuestas del alumno. *Será él el primero en informarnos, directa o indirectamente a través de su ejecución, del grado en el que se están ajustando las actividades de enseñanza a su nivel de aprendizaje, y si, por tanto, los objetivos intermedios elegidos son apropiados, excesivos o repetitivos.*

La falta de atención y concentración en las tareas o ejercicios que se le proponen al alumno es una primera pista que nos debe poner sobreaviso de que tal alumno o alumna pudiera no estar siendo capaz de relacionar lo que ya sabe o es capaz de hacer, con la nueva tarea o ejercicio que se le propone. Con mucha frecuencia también lo que nos indica que la enseñanza puede estar un tanto “desajustada” con respecto a las posibilidades del alumno es cuando éste parece realizar correctamente el trabajo que se le propone en algunas ocasiones, pero en otras no. Sin duda alguna, un cierto titubeo inicial es normal en todas las fases iniciales de cualquier aprendizaje, y, por tanto, no debe asociarse inmediatamente con una dificultad o desajuste entre lo que el alumno puede aprender y la enseñanza que se le está ofertando. Pero, ciertamente, en ocasiones puede ser la pista que nos avise de que el alumno puede no haber aprendido o consolidado suficientemente unas tareas o conceptos que resultan imprescindibles para otras que supongan haber dominado las primeras.

Volviendo al proceso que se estaba comentando, se puede decir que es el profesor el que sabe dónde se quiere llegar, esto es, qué es lo que el alumno debe aprender. Sin embargo, ello no debe ser motivo para ocultar o no informar al alumno de ese propósito. Si éste no tiene claro adónde se pretende llegar, difícilmente podrá valorar si se están produciendo progresos, y, por tanto, puede perderse la motivación que procede de saber precisamente que se está progresando. Con mucha frecuencia los profesores hurtan esa información —de qué se quiere conseguir— a los alumnos, obligándolos de alguna

forma a una constante dependencia del profesor, cuando uno de los objetivos indirectos que se deben buscar a través de la enseñanza es, precisamente, que los alumnos sean progresivamente más autónomos, que sean capaces de aprender a aprender.

Para que los alumnos tengan claro si se producen progresos, como para que los profesores sean conscientes de lo mismo, se debe perseguir que la formulación de esos objetivos sea lo más **precisa** que se pueda. Esa búsqueda de precisión tiene un doble efecto positivo. En primer lugar, servirá para evaluar los progresos, pero servirá también, en segundo lugar, para concretar los objetivos intermedios que se están eligiendo.

En efecto, como ya se ha comentando, con mucha frecuencia se proponen objetivos demasiado ambiguos o generales, y que a la larga no ayudan en casi nada. Que “María Luisa aprenda a leer”, o que “Antonio resuelva bien los problemas de matemáticas” no resulta muy útil para determinar cómo ayudar a ambos en sus dificultades. Se debe intentar ser precisos en las **condiciones** y en el **grado o nivel** en el que se quiere que se produzcan tales aprendizajes. No es lo mismo que Luisa pueda leer textos sencillos, conocidos, con imágenes... a que lo haga sobre un cuento nuevo para ella. Como tampoco es lo mismo que Antonio resuelva ejercicios de ecuaciones simples, a que generalice esa capacidad a hechos y situaciones de la vida cotidiana.

La progresión que se establece en los **criterios de evaluación** de ciclo, y que se recogen en el segundo apartado de cada documento de área (véanse los documentos de área en estos *Materiales para la Reforma*), muestran las condiciones de grado y nivel esperable en la consecución de un objetivo determinado.

Si se tiene explicitado con claridad y precisión el primer paso que se quiere dar en el camino hacia el objetivo que se persigue, y si se considera que está situado en un nivel apropiado para el alumno con respecto a lo que es capaz de hacer con ayuda y sin ayuda, sólo resta elegir las **metodologías**, estrategias y actividades de enseñanza que se consideren más apropiadas. Ése es el cuarto paso de la estrategia, y se analizará enseguida. Pero permítasenos explicitar una vez más, que probablemente no sea la última, que todos estos pasos y preguntas no son en absoluto tan rígidos y secuenciales como aparecen en esta descripción. Se trata de preguntas simultáneas, de idas y venidas continuas de una a otra, y que en la cabeza del profesorado con experiencia forman parte de sus estrategias habi-

tuales. Es fundamental que se preste atención “al fondo”, a las ideas fuerza que subyacen a esta estrategia, y no a la forma que adopta en esta presentación.

¿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 todo el alumnado y para todos los contenidos. Aunque las leyes y principios del aprendizaje son idénticos para todos y en este sentido todos los alumnos son iguales, también es cierto que cada aprendiz es diferente, tiene su propio “estilo de aprendizaje”, como se señala anteriormente. Cada alumno tiene sus puntos fuertes y débiles, su base de conocimientos y destrezas puede ser distinta, se motiva por cuestiones diferentes y es capaz de concentrarse en unas tareas con más facilidad que en otras.

A tenor de lo dicho, **las mejores metodologías de enseñanza son las que se ajustan a lo que se sabe de cómo aprenden los alumnos y a 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 los principios básicos a los que debe ajustarse toda opción metodológica, y en ese sentido trata de estimular la autonomía del profesorado, para que dentro de los medios a su alcance elija aquellas opciones que considere convenientes para sus alumnos.

Si la metodología debe respetar lo que sabemos sobre el aprendizaje y ajustarse al estilo de cada alumno, es bueno entonces que se tengan presentes las características metodológicas que hacen posible esta doble adecuación. Así, y en primer lugar, es muy positiva la **globalización**, sobre todo en las primeras etapas educativas. La globalización facilita la relación entre los contenidos, que es precisamente uno de los obstáculos con el que se encuentran muchos alumnos con dificultades para aprender.

La metodología elegida ha de favorecer siempre la **participación activa** del alumno. El acento no puede estar ya en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entor-

no que estimule al alumno a construir su propio conocimiento, y dentro del cual el profesorado pueda conducir al alumno 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 el alumno o alumna con dificultades se sienta rechazado, comparado indebidamente con otros o herido en su autoestima personal. Con sumo acierto se ha dicho que “para que un niño encuentre sentido a lo que debe hacer es necesario que *conozca lo que debe hacer*, que sienta que *él puede hacerlo* y que *encuentre interesante hacerlo*”.

La metodología debe servir para promover en el mayor grado posible la **comunicación e interacción** entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí. Las opciones metodológicas “unidireccionales”, en las que sólo es el profesor el que habla y los alumnos únicamente escuchan, resultan claramente insuficientes. 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 periodos de tiempo. Y sobre todo es fundamental que los alumnos puedan *interaccionar entre sí y trabajar cooperativamente, ayudándose mutuamente, tutorándose o buscando de forma conjunta la resolución de problemas o tareas escolares*.

La enseñanza es vista cada vez menos como una acción solitaria del profesor, y cada vez más como una acción colectiva en la que los equipos de profesores del ciclo o etapa, junto con el profesorado de apoyo y los especialistas, deben colaborar entre sí en beneficio de todos los alumnos. 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 va a facilitar enormemente la respuesta educativa a los alumnos con dificultades de *aprendizaje. Pero esa respuesta no puede ser siempre la de sacar a este alumnado fuera del aula*. Una gran cantidad de ayuda puede prestársele al alumno dentro del aula, para la cual es imprescindible, sin embargo, que la metodología adoptada lo permita.

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 para la globalidad del grupo-clase. Se habla de realismo en el sentido de elegir alternativas que estén al alcance de los recursos del propio centro educativo, así como de los propios conocimientos y habilidades para desarrollar tales metodologías con garantías de éxito.

El rechazo a una opción metodológica “monolítica” no es incompatible con la necesidad de una cierta **continuidad metodológica** a lo largo de los sucesivos ciclos y etapas. Las dificultades de muchos alumnos se ven precisamente acentuadas por la ausencia de esta continuidad en la forma de enseñar, tan decisiva en algunos contenidos instrumentales básicos, o para fomentar en los alumnos determinados hábitos y valores (autonomía, cuidado por las cosas, trabajo en grupo...). Esta continuidad es la que debe ser considerada en 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.

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 la misma 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 le ha dado al alumno,
le ha capacitado para dar el primer paso hacia
el objetivo previsto?***

El ciclo de preguntas que constituyen esta estrategia 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 más a medio o largo plazo que se quiere alcanzar.

Si la respuesta es **negativa**, o sea, que el alumno 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?
- ¿Elegimos 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 plantearse modificar el objetivo de la enseñanza cuando se han agotado razonablemente todas las otras posibles adaptaciones.

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 buscar un nuevo método, realizar más a fondo la evaluación de la competencia curricular del alumno o precisar más el peso de alguno de los factores que condicionan su estilo de aprendizaje.

Como se señalaba en su momento, tan importante como el repaso de estas preguntas es el hecho de que el profesor esté preparado para reconocer cuándo requiere más información o asesoramiento. Esto es lo que suele ser necesario en el caso de los **alumnos con necesidades educativas especiales**, quienes, además de toda la ayuda extra que pueda proporcionarles el profesorado por sí solo a través de esta estrategia, pueden necesitar unos recursos muy específicos o que se modifique significativamente la oferta curricular que se les hace.

Los pasos que hasta aquí se han comentado constituyen un intento de someter a un mayor control y rigurosidad la estrategia habitual que siguen los profesores con experiencia cuando se enfrentan con alumnos o alumnas que experimentan mayores dificultades que sus compañeros para aprender. Con ello no se quiere decir que desarrollar habitualmente este trabajo con todos los alumnos que lo necesitan sea algo sencillo. Al principio puede resultar complicado y como

todo proceso de cambio requiere tiempo, pero como tarea a aprender por parte del profesorado es algo que se sitúa en la zona de lo que se puede conseguir con ayuda y si se consiguen ciertas **condiciones**.

Algunas de estas condiciones tienen que ver con tareas bajo el control directo de cada profesor, otras dependerán de su capacidad para actuar coordinadamente junto con los demás profesores como un **equipo docente**, y las últimas están ligadas a todo aquello que favorece o dificulta los procesos de cambio. En el apartado siguiente se van a analizar precisamente estas condiciones para poder hacer viable esta estrategia de las adaptaciones curriculares, vista desde la perspectiva de la búsqueda de una auténtica individualización de la enseñanza para **todos** los alumnos, y en especial para aquellos que experimentan dificultades para aprender y que por ello están más expuestos a perder los beneficios que la educación escolar proporciona a las personas.

Las condiciones para el desarrollo de las adaptaciones curriculares

Se ha hecho referencia a tres tipos de condiciones, diferenciando entre aquellas que están individualmente bajo el control personal de cada profesor o profesora, las que dependen del trabajo que como equipo docente se desarrolla en el centro y las que se relacionan con los procesos de cambio. Entre las primeras parece importante resaltar, sobre todo, la necesidad de una actitud renovada y de una constancia en las tareas de **evaluación y registro del progreso de los alumnos**, las cuales vienen a ser elementos imprescindibles para desarrollar las adaptaciones curriculares.

En efecto, una nueva concepción de la evaluación es una de las consecuencias más evidentes que se derivan de la forma de entender el aprendizaje y la enseñanza que se quiere promover a través del currículo oficial. Por lo general, la evaluación se ha entendido exclusivamente como el medio para comprobar —puntual o periódicamente— que los alumnos han alcanzado los resultados esperados de aprendizaje. Se trata, por tanto, de un modelo de evaluación centrado siempre en el alumno. Además, con demasiada frecuencia ha sido una evaluación de carácter **normativo**, estandarizada, en la que

los alumnos son sistemáticamente comparados con una supuesta "norma" general de rendimientos y logros que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de alumnos de su edad o de su grupo.

Pero sí, como se ha visto, la enseñanza debe estar ajustada a las características individuales de cada grupo, y éste es un proceso continuo y cambiante, se necesita un proceso paralelo a la enseñanza, también continuo e individualizado, que la oriente desde el principio y que permita guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno en función de sus propias necesidades. Esto es, si cabe, más cierto y necesario aún en el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje, en quienes precisamente se está produciendo un "desajuste" entre sus capacidades y la enseñanza que se les está ofertando. Éste es el nuevo sentido de la evaluación, que debe acompañarse con aquella actitud de indagación y desafío que se comentaba en su momento.

Al plantear así la evaluación también se está ampliando su foco de atención, que ya no puede ser solamente el alumno, sino también los procesos de enseñanza y la propia práctica docente del profesorado, desde su contexto más próximo al alumno (métodos didácticos, organización del aula, diseño y desarrollo de las unidades didácticas, contenidos...) hasta el contexto amplio en la que ésta se desarrolla (la coordinación con otros profesores y especialistas, la continuidad y coherencia de los planteamientos educativos entre ciclos y etapas, el funcionamiento interno como equipo pedagógico, la colaboración con los padres de los alumnos...).

En otros documentos de estos *Materiales para la Reforma* (véase *Orientaciones didácticas*) ya se han dado orientaciones generales sobre el qué, cómo y cuándo evaluar. Ahora sólo resta insistir en la importancia de la evaluación así entendida en todo el continuo de las adaptaciones curriculares. Viene a ser algo así como la llave o clave de todo el proceso de adaptaciones, tanto para las habituales que realiza el profesor normalmente como para aquellas otras significativas que precisan los alumnos con necesidades educativas especiales.

Una evaluación que aspira a ser rigurosa, continua e individualizada, al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, debe estar acompañada de unas tareas de **registro del progreso de los alumnos**, que deben estar igualmente animadas por la voluntad de continuidad y rigor. Con cuánta frecuencia, sin embargo, se confían las observaciones, análisis o propuestas de intervención a la memoria.

El proceso de plasmar por escrito, en primer lugar, los objetivos que se quieren conseguir, y después los avances y logros que van consiguiendo los alumnos, no cabe duda que consume tiempo y esfuerzo. Sin embargo, se sabe con certeza que los beneficios que ello proporciona compensan con creces el esfuerzo y el tiempo que precisan.

La elaboración de registros y "hojas de seguimiento" de los aprendizajes de los alumnos obliga en primer lugar a ser **precisos** en la concreción de los objetivos, que, como se recordará, era uno de los componentes básicos de la estrategia de adaptaciones. Indudablemente, ello facilita la colaboración y comunicación con los otros profesores y, en su caso, especialistas que trabajan con el niño, especialmente en lo referente a sus avances. El tiempo invertido permite así no perder tiempo repitiendo algo que el alumno ya sabe o es capaz de hacer, o, por el contrario, fijando una tarea muy complicada para su nivel actual de competencia curricular.

No siendo rigurosos en el seguimiento y registro de los aprendizajes también se corre el riesgo de pasar por alto progresos que, aunque pequeños, pueden ser muy importantes para el alumno, aunque sea solamente desde el punto de vista de su motivación. También facilita la relación y comunicación con los padres del alumno. Con cuánta frecuencia sólo se habla con los padres de alumnos problemáticos para comunicarles solamente las dificultades de sus hijos. La práctica habitual de registrar los avances permite mostrar a las familias lo que se va logrando con sus hijos, y mantener de esta forma vivo y motivado el proceso de colaboración con ellas, que tan necesario es en algunos casos.

El segundo bloque de condiciones necesarias para poder desarrollar las adaptaciones curriculares tiene que ver sobre todo con la capacidad y disposición del profesorado para actuar como un **equipo pedagógico** que adopta una organización y establece un sistema de funcionamiento escolar que facilita, guía y potencia la acción educativa de cada profesor en particular y la de la institución educativa en su conjunto.

Ya se ha señalado en varias ocasiones que el aprendizaje y la enseñanza son tareas complejas, difíciles e inciertas. No es fácil estar seguro al cien por cien de las decisiones con respecto al currículo: "¿es ésta la mejor secuencia de aprendizaje?, ¿es éste el mejor método?, ¿debería ser más directivo en esta tarea?, ¿qué con-

tenidos son más prioritarios?...". Además, la mayor parte de estas preguntas no deberían tener contestación solamente en el aquí y ahora de cada profesor, sino también en relación con lo que se ha hecho antes y se hará después: "¿Qué método se siguió el curso pasado?, ¿qué contenidos se han trabajado anteriormente?, ¿están acostumbrados estos alumnos a trabajar de esta forma?...". En último término, y cuando se busca alcanzar un grado elevado de eficacia, la viabilidad de muchas decisiones curriculares depende de su coordinación con las decisiones que tienen que tomar otros profesores: "Para desarrollar este experimento de física o este estudio de campo en geografía necesito contar con dos o tres horas seguidas durante un par de semanas; ¿contaré con la colaboración de los otros profesores?".

La condición a la que se está haciendo referencia tiene que ver, en definitiva, con la idea de que los centros escolares deben organizarse como instituciones que permitan a cada profesor realizar su trabajo. En el contexto del desarrollo del currículo oficial esta condición se trata de garantizar a través de la necesidad que tienen todos los centros de elaborar **Proyectos curriculares de etapa** y en su momento un **Proyecto educativo** que los englobe y dé identidad propia a cada centro (véase el documento *Proyecto curricular*). La finalidad de los Proyectos curriculares de etapa es precisamente la de contextualizar el currículo oficial en función de las características de cada centro escolar concreto y articular una acción educativa coordinada y eficaz del equipo docente, así como garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad.

Por tanto, como condición para el buen desarrollo de las adaptaciones curriculares, se ha de promover en el centro y se ha de participar en la elaboración y revisión frecuente de los Proyectos curriculares de etapa y, en general, en la mejora de la organización escolar. No se trata de poner en cuestión todos los aspectos del centro y de la vida escolar "ya", sino de generar un proceso prudente y realista que sirva para detectar y priorizar los principales aspectos que deberían cambiarse.

En este sentido, la investigación educativa ha demostrado, por ejemplo, que *el tiempo del profesor* es un elemento importante para asegurar el buen éxito de una estrategia como la que se viene comentando. En efecto, trabajando con alumnos con dificultades de aprendizaje se necesita tiempo:

- Para transmitir al resto de los profesores, y a los especialistas si fuera menester, la información recogida sobre los alumnos.
- Para proponer ideas acerca de la solución de los problemas. Se necesita tiempo para reunirse y discutir sobre propuestas de actuación que se estiman positivas para el alumno o alumna en cuestión. Y ello (analizar y compartir) es importante no sólo porque obviamente beneficia al alumno, sino porque también beneficia al colegio como organización en funcionamiento, puesto que conlleva procedimientos que reducen la ansiedad del profesor y, por ende, aumentan su satisfacción.
- Para elaborar materiales que no se pueden adquirir.
- Para observar e interactuar con los alumnos, para evaluar con precisión el tipo de problema, en especial cuando éste resulta complejo.
- Para desarrollar los programas individuales que puede necesitar el alumno.

Conseguir este tiempo no es un problema individual de cada profesor. Dependerá, en parte, de una organización y funcionamiento del centro que lo facilite y, en parte, del modo de llevar la clase.

Las estrategias y condiciones para promover una organización del centro que facilite estas y otras tareas necesarias para desarrollar las adaptaciones curriculares son las estrategias y condiciones que se precisan para elaborar los Proyectos curriculares de etapa, y el lector debe dirigirse al documento que desarrolla esta temática para profundizar en su comprensión. No obstante, muchas de ellas tienen que ver directa o indirectamente con el tercer grupo de condiciones a las que se hacía referencia más arriba, y son aquellas que nos informan de los factores que facilitan o dificultan los procesos de cambio.

El desarrollo de la estrategia que se está comentando apunta una y otra vez hacia el hecho de que es necesario **cambiar** determinados aspectos; unas veces es la propia metodología u organización del aula, otras veces la secuencia o el tiempo habitual que siempre se ha seguido en la enseñanza de tal o cual contenido, y hace un momento se señalaban procesos o decisiones del funcionamiento general de la escuela (flujo de información, toma de decisiones, organización del tiempo...). Subyaciendo a todas está, por tanto, la idea de **cambio**. ¿Y qué es lo que se sabe sobre los procesos de cambio? ¿Puede este conocimiento ayudarnos en la tarea de responder mejor

a las dificultades de aprendizaje de los alumnos? Afortunadamente existe un importante cuerpo de conocimientos sobre el funcionamiento de los procesos de cambio educativos, e indudablemente ello resulta de capital importancia para enfrentarse mejor a las preocupaciones que ahora tenemos.

De modo sintético podría decirse que la experiencia y la investigación sobre los procesos de cambio han puesto de manifiesto lo siguiente:

- Aprendizaje y cambio son procesos homólogos.
- El cambio es un proceso y no algo puntual.
- El cambio lleva tiempo.
- El cambio puede crear confusión.
- El cambio puede herir.

Al señalar que el aprendizaje y el cambio son procesos homólogos se quiere poner de relieve que se debe aplicar a los procesos de cambio personales o grupales lo que sabemos sobre el aprendizaje. ¿Cuáles son las condiciones que ayudan a las personas a aprender? Partir de lo que ya se sabe, progresión adecuada, motivación, refuerzo constante...; cualesquiera que sean estas características, resultarán de indudable valor a la hora de pensar cómo mejorar la propia práctica o cómo conseguir un mejor funcionamiento grupal como equipo docente.

Cuando se está hablando de nuevas formas de pensar y de actuar en el aula y en el centro, en relación con las dificultades de aprendizaje, es evidente que se está hablando de procesos y no de hechos puntuales en el tiempo, ni, por tanto, de situaciones que puedan cambiar de la noche a la mañana. Cualquier cambio lleva tiempo, y a la hora de enfrentarse a tales procesos con garantías de éxito es importante ser conscientes de que se requiere tiempo, especialmente para aprender las nuevas ideas, prácticas y habilidades concretas que pueden ser necesarias, y para que cada cual asimile, personalice y dé sentido a esas nuevas prácticas. Las propuestas de temporalizaciones (que cada profesor se hace para sí, o las que se plantean colectivamente), cuando son poco realistas, pueden generar ansiedad y reacciones negativas con respecto a la tarea.

Por otra parte, también es cierto que cuando se planifican los procesos de cambio todo parece sencillo y claro. Sin embargo, en la

realidad y cuando los procesos se ponen en marcha, casi todo suele ser más confuso y difícil. Lo que expositivamente suena coherente no tarda en chocar en la práctica con la experiencia acumulada durante años, con las preferencias y prejuicios de cada cual y con la necesidad de coordinar caracteres y personalidades diferentes, de forma que el proceso de clarificación y aceptación profunda resulta más complejo de lo esperado.

Por último, a nadie se le escapa que al hablar de la naturaleza del cambio en las escuelas se está hablando también de sus efectos sobre las personas. Hacer cambios requiere asumir riesgos, tal vez hacer algo nuevo que antes se había rechazado y ver ahora como negativas algunas de las acciones que durante años se han realizado habitualmente. En definitiva, el cambio puede herir o perturbar la autoestima del profesorado en determinados momentos del proceso. Ser conscientes de ello y tratar de minimizar estas reacciones son condiciones necesarias para tratar de garantizar el éxito, tanto en la aplicación de la estrategia que hasta aquí se ha comentado como en la consecución de las condiciones óptimas para su desarrollo efectivo.



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



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

Esta segunda parte intenta clarificar los distintos tipos de situaciones que pueden y suelen aparecer en los colegios de Educación Primaria, 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 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 alumnos y al propio profesorado. 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.

Se pretende ejemplificar y reflexionar también sobre aspectos tales como: ¿qué se trataría de conseguir con tales adaptaciones? (en términos de niveles de consecución esperables de los objetivos educativos), ¿en qué podrían consistir y qué es lo que se le pide al profesorado tutor y de apoyo en cada caso?

Es necesario insistir en el sentido orientador y ejemplificador de esta segunda parte. 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 térmi-

nos 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.

Antes de ir haciendo explícito este continuo conviene detenerse, siquiera sea brevemente, a reflexionar sobre un aspecto de suma importancia en los procesos de enseñanza y en particular con los procesos de adaptación curricular, y que tiene que ver con la siempre difícil decisión entre lo que es deseable que sea *igual para todos los alumnos* —en términos de capacidades a alcanzar, experiencias y contenidos de aprendizaje—, para evitar discriminaciones que posteriormente pueden tener repercusiones importantes en la historia escolar y personal de los alumnos, y lo que debe ser *diferente para cada uno de ellos*, en función de sus particulares capacidades, intereses o motivaciones.

Esta “tensión” entre el deseo hacia la mayor **comprensividad** posible del currículo, y la necesidad de una **individualización** creciente del mismo para que pueda ajustarse a las características diferenciales de cada alumno, se hace cada vez mayor a medida que aparecen y se mantienen las dificultades de aprendizaje de los alumnos y se hace extrema en el caso de los **alumnos con necesidades educativas especiales**. Cuanto mayores son las dificultades, más necesario resulta hacer cambios sustanciales en el currículo individual del alumno que las experimenta y más **significativa** o notable se hace la diferencia entre la programación que él necesita y la del resto de los compañeros.

Este conjunto de decisiones es, por tanto, el núcleo de las mayores dificultades y problemas que plantea al profesorado el proceso de adaptación curricular, y como tal es obvio que no puede ser resuelta “a priori”, ni en éste ni en ningún otro documento, sino más bien a través de una actuación docente individual y colectivamente reflexiva.

Esta parte está organizada 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.

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 cuadro III).

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 (tanto en su vertiente de evaluación inicial como sumativa) y concediéndoles el mismo tiempo, olvidando sus particulares “estilos de aprendizaje”. Así, por ejemplo, hay alumnos que se ponen extremadamente nerviosos si tienen que responder a la vista de sus compañeros (leer un texto para toda la clase, hacer un dibujo o recitar una poesía, completar unos problemas en la pizarra...), como los hay que les ocurre lo mismo cuando las tareas evaluadoras sólo son con el profesor.

Decididamente unos alumnos son más rápidos, e incluso impulsivos a la hora de responder (y por ello pueden cometer muchos más errores, que no siempre representan, sin embargo, falta de comprensión), mientras que otros precisan de más tiempo para reflexionar y responder. 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 básicamente sean **adaptaciones metodológicas**; el profesor 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 contenidos ya trabajados anteriormente, u otros nuevos haciendo más pormenorizada la secuencia de aprendizaje; por ejemplo, para aquellos alumnos que un día parece que han comprendido algo y al día siguiente lo han olvidado (“las sumas llevando, las sílabas trabadas, las unidades de medida temporal...”). 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 ocasiones, 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 “descuelgue” del ritmo de la clase o de actividades que pueden contribuir a su adaptación al grupo.

Lógicamente, y en último término, 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 un área o en algunos contenidos especialmente, pero no en otras, y que en su conjunto todos consideran “buenos alumnos”. Son niños y niñas que por distintas razones (sociales, de capacidad o interés) tienen dificultades, por ejemplo, para la expresión artística, en otros casos con la lengua extranjera o en ocasiones con la educación física. A veces, las dificultades son algo más transversales, como en el caso de alumnos o alumnas con dificultades para la expresión o con muy pocas habilidades para la planificación o resolución de problemas.

Es normal y deseable entonces que se considere necesario, por ejemplo, priorizar 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, funcional o instrumental, y porque se estima que puede resultar imposible (o poco aconsejable) trabajarlos todos al mismo nivel en el contexto actual de las condiciones de enseñanza de ese grupo.

Siguiendo con los ejemplos, estas consideraciones podrían llevar a la conveniencia para algunos alumnos de eliminar algunos contenidos del área de Educación Física, priorizar más los contenidos actitudinales y procedimentales en el caso del área de Educación Artística, o priorizar y reforzar en todas las áreas los contenidos más procedimentales relacionados con la planificación y resolución de problemas.

En ocasiones esta *priorización* puede significar simplemente darle más peso y atención a los objetivos que se consideran básicos sin renunciar a trabajar los demás, o trasladar estos últimos al ciclo siguiente. Pero el profesorado conoce que en determinados momentos y con algunos alumnos, especialmente cuando son grandes sus dificultades de aprendizaje, la opción más aconsejable tiene que ser *eliminar* en mayor o menor medida algunos objetivos (y los consiguientes contenidos), a efectos de poder trabajar con el tiempo y la profundidad requerida 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, sobre todo cuanto más generalizada se plantee dicha eliminación y en mayor grado comprometa contenidos que son esenciales en las áreas curriculares (porque se aplican a mayor número de situaciones, porque son necesarios para seguir progresando en el conocimiento del área o porque tienen mayor aplicación en la vida social).

Resulta obvio que es una decisión que no debe tomarse sin precauciones, desde el momento que todos los objetivos contribuyen a la consecución de las finalidades de etapa, y a la larga de la educación escolar, y en tanto que todos ellos representan capacidades importantes.

La adaptación de objetivos, cuando lo que supone son eliminaciones de contenidos que son nucleares o esenciales en las áreas, o eliminaciones de los propios objetivos, representa, entonces, la fronte-

ra (en alguna medida siempre 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 las capacidades y objetivos previstos 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 de *Orientaciones didácticas*, en la medida que en ellas se recogen los criterios didácticos para una acción educativa eficaz.

Las adaptaciones curriculares “significativas” constituyen, como se ha dicho, una opción necesaria, pero cuya aplicación debe ser prudente y cuidadosamente planificada. 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

Es un hecho reconocido por todos que hoy por hoy existe en todos los niveles educativos un conjunto nada despreciable de alumnos cuyas dificultades para aprender van más allá de las que se han descrito hasta ahora. Tales dificultades no se circunscriben ya solamente a algunos contenidos determinados, o incluso a algún área curricular en su conjunto, sino que pueden llegar a afectar casi de manera generalizada a casi todas las áreas del currículo y experiencias de aprendizaje y, en consecuencia, ya no parece posible responder solamente con adaptaciones sencillas de la respuesta educativa habitual.

En tal situación se suelen encontrar dos colectivos de alumnos diferentes, que no obstante comparten en buena medida las mismas consecuencias de estos hechos. Por una lado suelen ser alumnos que, sin tener una limitación personal, presentan una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias, y como resultado de lo cual muchas veces no han adquirido en el grado necesario los contenidos instrumentales básicos, arrastrando “lagunas” que a su vez les impiden aprender nuevos contenidos, todo lo cual genera una espiral creciente de desmotivación y desinterés por la vida escolar.

Otro colectivo de alumnos distintos al anterior, que puede encontrarse no obstante en situaciones parecidas en cuanto al grado de sus dificultades de aprendizaje, es el formado por parte de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales que desde hace unos años están escolarizados en los centros de integración escolar, como consecuencia del Programa de Integración Escolar, promovido por el Ministerio de Educación. Lo que ocurre en su caso es que estos alumnos y alumnas pueden tener graves dificultades para aprender por otras razones. En unos casos es por la carencia o pobreza de su

lenguaje oral, lo cual dificulta entonces la comunicación eficaz con sus iguales y con el profesorado, y en definitiva los procesos de enseñanza y aprendizaje —que no son otra cosa sino procesos comunicativos—; ésta es la situación en la que se pueden encontrar algunos alumnos con deficiencias motoras o los alumnos sordos profundos.

Otra situación es la de los alumnos o alumnas que tienen una limitación de su capacidad de aprendizaje, por ejemplo, por efecto de un daño cerebral o una deficiencia genética. También es cierto que en ambos casos sus dificultades pueden verse acrecentadas por una respuesta educativa desajustada a sus necesidades, de forma que no es extraño tampoco que estos alumnos vivan las tareas y situaciones escolares como algo penoso y desmotivador para ellos.

Asociados a ambas situaciones aparecen entonces varios hechos que hacen difícil la tarea del profesorado, en términos de adaptación curricular. En primer lugar, obviamente aparece un “desfase”, la mayor parte de las veces creciente, entre la “competencia curricular” de esos alumnos (lo que son capaces de hacer respecto a objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares) y sus compañeros, haciendo cada vez menos sencilla la propuesta de una respuesta equilibrada en términos de lo que están haciendo sus iguales y lo que ellos precisarían individualmente. *En segundo lugar, no es extraño que algunos de esos alumnos muestren comportamientos problemáticos, en términos de conducta y adaptación escolar, en respuesta a situaciones que no se ajustan a sus necesidades y que, muchas veces, hieren su autoconcepto y, en general, dejan de ser motivadoras o interesantes para ellos. Y, por último, también es evidente que tales situaciones hacen que el profesorado esté más preocupado y que viva su trabajo con más tensión.*

Estos problemas son también relativos, ya que no todos los profesores reaccionan igual ante tales dificultades, no todos los centros escolares tienen los mismos recursos y experiencia en el trabajo con los alumnos con mayores dificultades, ni todas las dificultades son idénticas. Es también una cuestión susceptible de ser analizada desde múltiples puntos de vista. Cabría analizar con detalle cuáles son las causas principales que determinan tales dificultades extremas. Con frecuencia se ha hecho también el análisis de sus *consecuencias* y en consonancia se ha hablado de “fracaso escolar” en términos sociológicos, o de sus implicaciones

para la personalidad y desarrollo del alumno o del profesor, y en este sentido se ha hablado en ocasiones del “malestar docente”, por citar sólo algunos de los puntos de vista posibles. Lógicamente también se ha pensado e investigado sobre las *soluciones* y medidas a adoptar para evitar lo que en cualquier caso es una situación muy negativa y preocupante tanto individual como socialmente.

Este documento intenta, sobre todo, adoptar en lo posible esta última perspectiva, esto es, intentar centrarse en las soluciones que deben adoptarse, tanto por parte de la Administración, en términos de recursos adicionales, apoyos y ayudas para realizar las tareas más complejas y las respectivas medidas de ordenación, como por parte del profesorado individual y colectivamente considerado.

En este sentido, tal y como ya se había adelantado, la primera solución que se ha adoptado ha sido la de prever que estos alumnos pueden requerir medidas especiales de ordenación y de adaptación curricular, que se han denominado **adaptaciones curriculares significativas** y **adaptaciones de acceso**.

¿Qué son las adaptaciones curriculares significativas? ¿Qué se persigue con estas adaptaciones?

Por adaptaciones significativas se entienden aquellas que consisten principalmente en **la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación**.

Ya no se trata, por tanto, de adaptaciones en la metodología de enseñanza, en la organización del aula y del clima escolar o en la adecuación o eliminación de algunos contenidos u objetivos parciales, sino *también* de la posibilidad de eliminaciones de contenidos y objetivos básicos en las áreas curriculares y, en definitiva, de modificaciones sustanciales del currículo en general. Se trata, por tanto, de una “ruptura” evidente de ese equilibrio deseable para todos los alumnos entre comprensividad y diversidad, y que tiene como resultado un currículo que se aparta o puede apartarse muy significativamente del que reciben otros alumnos de la misma edad.

Se trata, por tanto, de una medida excepcional que tiene muy serias repercusiones para el alumno, desde el momento en el que entra en cuestión la posibilidad de alcanzar los objetivos de la educación obligatoria y la consiguiente titulación, con las repercusiones evidentes que ello tiene para la futura vida escolar y social de todos los alumnos. Ello es así desde el momento en el que se pueden dejar de cursar enseñanzas básicas que están diseñadas precisamente para posibilitar la adquisición final de los objetivos educativos.

Sin embargo, esto no debe interpretarse como que la realización de adaptaciones significativas conlleva siempre, o de forma automática, la renuncia a alcanzar los objetivos generales de la etapa. La propuesta de adaptaciones curriculares significativas debe estar presidida y animada siempre por la intención de conseguir que tales alumnos adquieran las mismas capacidades que reflejan dichos objetivos y que son el referente último de la evaluación y titulación.

¿Qué se le pide al profesorado con relación a las adaptaciones significativas? Como ya se ha adelantado, no se pide nada distinto a lo que ya se ha apuntado como estrategia general anteriormente (actuar ordenadamente en el proceso de ir seleccionando los objetivos de aprendizaje que permitan a cada alumno progresar en relación a su propio nivel), aunque sí se espera que sea *un proceso más riguroso, controlado y participativo*. En último término también se espera que, como resultado de todo lo anterior, el número y grado de las adaptaciones curriculares significativas sean las menos posibles.

Se pide que se sea lo más riguroso posible, en primer lugar con respecto a la **evaluación del alumno y del contexto de aprendizaje**. En estos casos, además, no será suficiente con evaluar el nivel de competencia curricular, esto es, no será suficiente con saber dónde se sitúa el alumno con respecto a los contenidos y objetivos curriculares. En estos casos también será preciso evaluar probablemente otros aspectos, para poder determinar con precisión cuáles son las necesidades del alumno y, por tanto, cuáles son las ayudas que precisa y cuáles entonces las adaptaciones más pertinentes.

Entre los otros factores que habrán de evaluarse figura en primer lugar lo que se podría llamar la capacidad de aprendizaje del alumno, que es algo más básico y que en parte condiciona el

nivel actual y potencial de competencia curricular de todo alumno. También puede ser preciso conocer, como puede ocurrir en el caso de los alumnos con deficiencias físicas o sensoriales, el grado en que su afectación o pérdida condiciona su capacidad y estilo de aprendizaje, y, en último término, importa conocer el contexto sociofamiliar en el que el alumno se desarrolla, ya que en definitiva todos estos factores pueden ser determinantes a la hora de proponer tales o cuales adaptaciones.

Estas evaluaciones más especializadas (capacidad de aprendizaje, funcionamiento sensorial, motor, contexto sociofamiliar...) son responsabilidad de los profesionales de los Equipos Interdisciplinares o de los orientadores de los centros, y con ellos deberá el profesorado colaborar, aportando sus propias observaciones al respecto, que pueden y deben ser de gran utilidad.

Se pide también que el proceso esté sujeto a un mayor control, sobre todo en lo que respecta a la tarea de explicitar y registrar las adaptaciones propuestas, especialmente con relación a los contenidos y objetivos a trabajar en las áreas curriculares en las que los alumnos muestran dificultades.

Como consecuencia de todo lo anterior queda en evidencia la necesidad de una mayor **participación** y colaboración de todos en la propuesta de adaptaciones curriculares. Como se ha señalado, las decisiones que han de tomarse en el caso de los alumnos con dificultades graves de aprendizaje son complejas y difíciles. Suponen cambios sustanciales en el currículo y en la vida escolar de los alumnos, y son, por tanto, decisiones conflictivas. Si no existe un clima de colaboración, apoyo y respaldo mutuo entre el profesorado tutor y de apoyo, entre éstos y los especialistas y entre todos junto con las familias, difícilmente podrán plantearse tales decisiones, todo lo cual redundará negativamente en las necesidades de los alumnos. Por tanto, deben revisarse y potenciarse todas las medidas tendentes a conseguir en el centro educativo mayores niveles de participación y colaboración.

Se decía más arriba que en último término lo que se espera del profesorado es que tienda a realizar el menor número posible de adaptaciones significativas, o, dicho en los otros términos, que se han utilizado también en este documento, que **intente** ofrecer a todos los alumnos un currículo y unas experiencias de aprendizaje lo más normalizadoras posibles. Ello será más probablemente la medida exacta en la que se vaya adoptando la forma de pensar y la

estrategia de actuación que se ha venido comentando en este documento.

Junto con las adaptaciones que hasta aquí se han propuesto existen otras, que en adelante llamaremos **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 aumentativos de la comunicación oral. Obviamente estos alumnos están mayoritariamente integrados en los centros del Programa de Integración Escolar. En el apartado siguiente se explican con detalle estas adaptaciones.

Las adaptaciones de acceso al currículo

Cabe pensar que hay alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, simplemente porque tienen dificultades para **acceder** a las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Esos problemas 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, al laboratorio o que no pueda desplazarse con sus compañeros para una visita va a tener “dificultades para aprender” o va a ver mermadas sus posibilidades de aprendizaje. Los alumnos ciegos o con baja visión, así como los alumnos hipocúsicos o sordos, 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 y en cualquier caso para facilitarles el aprendizaje. También hay medios técnicos (lupas, equipos de FM, ordenadores...) que facilitan el acceso, directa o indirectamente, a los contenidos y experiencias de aprendizaje. La provisión de estos 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 como son las dificultades de **comunicación** que algunos alumnos tienen, y que, por tanto, condicionan todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto que éste se basa en un proceso comunicativo entre profesores y alumnos y alumnos entre sí. Tales problemas de comunicación pueden aparecer con respecto a la comunicación escrita, a la comunicación oral o en ambas. En el primer caso se encuentran los alum-

nos ciegos, quienes de no tener “adaptados” los textos en Braille, y de no haber disfrutado de las oportunidades para aprender este sistema de comunicación, no pueden acceder a ninguna información escrita. Resulta obvio decir que sus dificultades de aprendizaje no son imputables a su capacidad para aprender, sino a unos medios de acceso inapropiados.

La dificultad de los alumnos sordos y de algunos alumnos con deficiencias neuromotoras (algunos alumnos con parálisis cerebral, por ejemplo) para acceder a los aprendizajes reside, en su caso, en que tienen grandes dificultades para comunicarse oralmente. La capacidad de aprendizaje de estos alumnos no tiene por qué estar afectada, y sus dificultades de aprendizaje descansan de nuevo en la ausencia de un sistema de comunicación adaptado a sus posibilidades y compartido por los profesores y los compañeros. Ejemplos de sistemas aumentativos para alumnos con parálisis cerebral son el SPC y el BLISS³, mientras que la Lengua de Signos representa un sistema alternativo para los alumnos sordos.

Cuando un alumno requiere **adaptaciones de acceso**, sobre todo cuando lo que precisa es el aprendizaje de un sistema complementario o aumentativo de comunicación, es evidente que ello no puede hacerse sin la necesidad de recurrir simultáneamente a la realización de otras adaptaciones estrictamente curriculares, tanto en la metodología y organización del aula cuanto en la temporalización y 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.

La existencia de dificultades de comunicación hace especialmente difíciles, como ya se apuntaba más arriba, las tareas de

³ MAYER, J. R. (1981): *Símbolos pictográficos para la comunicación no vocal*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M. E. C., 1985.
BLISS, K. *Símbolos BLISS*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M. E. C., 1985.

evaluación del alumno, tanto en términos de competencia curricular como de capacidad para aprender, o estilo de aprendizaje. Ello es así porque en estos casos resulta complejo, en primer lugar, conocer lo que el alumno ha aprendido (sobre todo en relación con los contenidos conceptuales), porque puede tener dificultades para expresarlo.

Pudiera ser también que, en efecto, el alumno no hubiera aprendido tal o cual contenido, pero puede seguir existiendo una duda razonable con respecto a si no lo aprendió porque no tenía la capacidad o competencia curricular adecuada, o porque el proceso de enseñanza resultó baldío al interferir en él las dificultades de comunicación. Por último, pudiera ser que los propios procedimientos de evaluación enmascarasen la verdadera capacidad o competencia del alumno (piénsese en procedimientos de evaluación solamente orales o solamente escritos).

Conviene recordar que esta preocupación por mejorar la evaluación en todos sus extremos es útil no sólo para el caso de los alumnos que ahora se está comentando, sino que resulta provechosa para otros muchos alumnos que, sin tener deficiencias, tampoco es fácil determinar lo que han aprendido.

Por todas estas razones, es especialmente importante revisar los procedimientos y técnicas de evaluación y en su caso adaptarlos a las características del alumno, antes de emitir juicios definitivos sobre el rendimiento y aprovechamiento de los alumnos que precisan adaptaciones de acceso. Cuando se habla de adaptar los instrumentos, procedimientos y criterios de evaluación, ha de entenderse que lo que se plantea no es "rebajar o reducir el nivel de exigencia o consecución esperado", sino de buscar cuantos procedimientos puedan ayudarnos a discernir lo que el alumno ha aprendido y cómo lo ha hecho.

A través de las adaptaciones de acceso se persigue que estos alumnos puedan participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje como el resto de los compañeros, y por tanto se espera que puedan alcanzar los mismos objetivos educativos que sus compañeros. Cuando por las condiciones del alumno o alumna, y no sólo ya por la necesidad de medios de acceso especiales, se precisen además adaptaciones significativas del currículo, se debe perseguir, al igual que se señalaba anteriormente, que el alumno tenga acceso a un currículo lo más amplio y equilibrado posible, de forma que resulte relevante y funcional para el desempeño futuro de una vida social y laboral autónoma y satisfactoria.

Al igual que las adaptaciones significativas, la propuesta, realización y seguimiento de las adaptaciones de acceso estarán coordinadas por los Equipos Interdisciplinarios de Sector u orientadores de los centros y deben estar sujetas a los mismos criterios de rigor, control y participación que ya se han señalado.

Hasta aquí se ha intentado reflejar con algún detalle el continuo referido a 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 de adaptación 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.

Para salvaguardar esta situación, se ha introducido en la LOGSE y en los decretos que la desarrollan el concepto de **alumnos con necesidades educativas especiales**, cuyo fin último es tratar de garantizar también para estos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje más graves una respuesta educativa de calidad. El objetivo del punto siguiente es analizar el alcance y sentido de este término.

Alumnos con necesidades educativas especiales⁴

El término *alumnos con necesidades educativas especiales* se ha introducido en la LOGSE y en los decretos que la desarrollan para salvaguardar y garantizar una respuesta educativa ajustada para aquellos alumnos que por sus particulares circunstancias están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar.

Es un término que tiene su origen en la educación especial, en el intento de evitar, en parte, el amplio conjunto de efectos negativos que ha tenido y tiene el uso de las categorías diagnósticas en la educación de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales. Se intenta con él poner el énfasis en la respuesta educativa —en términos de **necesidades**— que estos alumnos precisan, y no tanto en sus limitaciones personales. Es lógico, sin embargo, que poco a poco se haya utilizado también para referirse a otros alumnos que, sin tener limitaciones o deficiencias personales, están igualmente en situación de desventaja y tienen también “necesidades especiales”, como podrían ser, en algunos casos, los alumnos procedentes de minorías étnicas o grupos sociales desfavorecidos.

Es, por tanto, un término complejo y en cierta medida difuso, pues no se relaciona unívocamente con un grupo de alumnos concreto o específico, y que puede tener muchas y variadas “lecturas”. Así, por un lado, es una manera de reconocer que todos los alumnos

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, M. E. C., y en particular el documento titulado *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: C. N. R. E. E. / M. E. C., 1992.

tienen necesidades educativas, y que todos son “especiales” desde el momento que requieren una respuesta ajustada a tales necesidades. Tiene una lectura de “normalización”, en su intento de evitar la discriminación y la carga peyorativa asociada a los términos negativos: *deficiente*, *minusválido*, *discapacitado*, *sub-normal*.

En cuanto a su amplitud, se ha planteado⁵, con razón, que hasta un 20% de la población escolar puede llegar a tener temporalmente, en un momento u otro de su escolarización, serias dificultades de aprendizaje, y en consecuencia tendrían necesidad de una ayuda educativa especial en respuesta a la aparición de esas dificultades. Desde otras perspectivas se piensa en un porcentaje entre el 2% y el 5% de la población escolar, y que representaría a los alumnos con necesidades especiales más o menos permanentes, algo que en último término es relativo y dependiente del nivel de recursos y de la calidad general del sistema educativo de cada país (obviamente, cuanto peor es éste, más alumnos se encontrarían en el planteamiento de las “necesidades especiales”).

A partir de estas consideraciones se puede señalar que un alumno tiene necesidades educativas especiales **si, por cualquier causa, tiene 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 adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo.**

Así definido, el concepto pone el énfasis, en primer lugar, en los procesos de aprendizaje, y en segundo lugar, en la respuesta o provisión educativa que requiere ese alumno.

No es, por tanto, la existencia de deficiencias la que determina la consideración de que un alumno tiene necesidades educativas especiales, sino la existencia de dificultades para aprender los contenidos y objetivos que establece el currículo que por su edad le corresponde, lo que nos pone sobre la posibilidad de considerar a un alumno con necesidades especiales. Se habla de “posibilidad”

5 Véase WARNOK, M. (1987): “Encuentro sobre necesidades de educación especial”, *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-74.

porque no son tampoco por sí solas las dificultades de aprendizaje las que determinan tal consideración, sino el grado de las mismas.

En efecto, como se viene señalando desde el inicio de este documento, existen dificultades para aprender que son consustanciales con el propio proceso de aprendizaje de cualquier alumno, y que normalmente pueden ser resueltas y superadas por los medios ordinarios de los que dispone el profesorado.

La consideración de que un alumno tiene necesidades educativas especiales empieza cuando se estima que tales dificultades no son solamente "mayores que las del resto de sus compañeros", sino que también el profesorado, individual y colectivamente, *ha agotado razonablemente todos los recursos ordinarios a su alcance* para responder a ellas, y lo que se precisa entonces es una respuesta educativa especial, que se aparta y se diferencia significativamente de la que se oferta a la mayoría de los compañeros.

Varias son las consideraciones que han de hacerse para entender el alcance de esta definición. En primer lugar, es una decisión delicada que necesita la intervención de los Equipos Interdisciplinarios de Sector u orientadores de los centros, una de cuyas funciones específicas es, precisamente, la de realizar esta determinación en colaboración con el profesorado (véase el documento sobre *Orientación y tutoría*). A efecto entonces de ordenación y provisión de recursos y medidas curriculares especiales, sólo se considerarán alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que hayan sido evaluados de esta forma en el Dictamen de Escolarización que a tal efecto deberán realizar los Equipos Interdisciplinarios de Sector o los orientadores de los centros.

Los recursos humanos y materiales adicionales que estos alumnos precisan se encuentran mayoritariamente en los centros del Programa de Integración Escolar, y es por esa razón por la que su escolarización es orientada principalmente hacia ellos.

Uno de los objetivos básicos del análisis compartido al que se hace mención es precisamente el de revisar hasta qué punto se han agotado razonablemente, de forma tanto individual como colectiva, las medidas ordinarias que todo profesor tiene a su alcance. En efecto, desde el análisis interactivo que se ha realizado de los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta evidente que ciertas dificultades de aprendizaje son más bien el resultado de una respuesta educativa desajustada (un ritmo de trabajo muy rápido, una organización de

aula poco funcional, una metodología poco apropiada a la vista del estilo de aprendizaje del alumno, contenidos previos no trabajados suficientemente, etc.), que de limitaciones del alumno. Sería injusto, por tanto, hacer recaer sobre éste las medidas de adaptación curricular significativas (cambios y/o eliminaciones de contenidos u objetivos educativos) sin haber realizado, en primera instancia, otras adaptaciones del contexto de enseñanza.

Ciertamente ese contexto de enseñanza no depende exclusivamente de la voluntad individual de cada profesor, sino también de las medidas colectivas que desde el Proyecto curricular de Etapa se hayan tomado, y en especial las referidas al tratamiento de la diversidad (véase el documento *Proyecto curricular*). Por eso se insiste también en analizar, conjuntamente con los profesionales de los Equipos Interdisciplinares u orientadores de los centros, tales medidas colectivas, **antes de** considerar la propuesta de adaptaciones curriculares significativas para un alumno o grupo de alumnos. Una organización racional de los apoyos, de los espacios escolares o del tiempo puede facilitar enormemente la atención a las necesidades especiales. La continuidad metodológica, secuencias coherentes de contenidos y el desarrollo continuado de una evaluación formativa, cuestiones todas ellas dependientes del Proyecto curricular, posibilitan reducir sensiblemente el número y grado de adaptaciones significativas.

Estas consideraciones fundamentan también la decisión de que tales profesionales de los Equipos Interdisciplinares progresivamente formen parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica que en cada centro sea responsable de la coordinación de los Proyectos curriculares de etapa.

Por último, conviene adelantar también que el proceso o los pasos para desarrollar tales medidas excepcionales de adaptación curricular no son sustancialmente distintos de los pasos que con carácter general se han comentado en la primera parte de este documento. La diferencia, como ya se adelantó, estriba en planificar y desarrollar la estrategia con mayor rigor en lo que respecta, por un lado, a la evaluación del alumno y del contexto de aprendizaje; por otro, en lo que se refiere al control y seguimiento de las medidas adoptadas y, por último, en cuanto a la participación del profesorado, especialistas y familia en todo el proceso.

No obstante, conviene recordar especialmente lo que ya se avanzó al hablar del “orden” en el proceso de adaptación, unos

criterios muy relevantes en estos casos. A modo de resumen, podría decirse que las adaptaciones o ajustes para los alumnos con necesidades educativas especiales han de realizarse siempre de lo más general (Proyecto educativo, Proyectos curriculares de etapa) a lo más individual (alumno). Pero cuando se llega a este último nivel hay que proceder al contrario; no habría que modificar los contenidos hasta que se tuviera la certeza de que no es suficiente con adaptaciones de nivel inferior (adaptaciones en la metodología, organización, evaluación...). No se deberían cambiar o eliminar para un alumno con necesidades educativas especiales los objetivos generales de una etapa en tanto no se tuviera la certeza razonable de que la respuesta a sus dificultades de aprendizaje no pudiera ser abordada con cambios de metodología didáctica, adecuación o eliminación de bloques de contenido y adecuación o eliminación de objetivos de área o de las áreas mismas.

En este contexto, las decisiones relacionadas con la **promoción de los alumnos**, o permanencia en el mismo curso, tienen una gran importancia. La aplicación del principio de normalización a esta situación aconseja que los alumnos con necesidades educativas especiales promocionen con su grupo de edad o de referencia, aunque no hayan aprendido los contenidos o adquirido los objetivos que se tuvieran previstos para ellos, como garantía de una integración social necesaria y del mantenimiento de unas relaciones afectivas con el grupo y sus iguales, que son de gran trascendencia para todos los alumnos.

Visto así, las posibilidades de permanencia que establece la Ley (una vez durante la etapa de Educación Primaria) han de reservarse para cuando se estime que con ella pueden llegar a conseguirse realmente los objetivos previstos de un ciclo o de la etapa, o para reforzar de manera significativa aquellos aprendizajes instrumentales básicos (comunicación y expresión, cálculo, hábitos de autonomía...), que posteriormente son la puerta de acceso a aprendizajes más complejos, y sin los cuales también resulta complicado pensar en una aceptación e integración social posterior en un grupo de iguales, que está inmerso en tareas escolares en las que estos alumnos difícilmente pueden participar.

Si aun haciendo uso de tales medidas de permanencia, y a tenor de sus características y de las del contexto educativo, se considera que el alumno no podrá seguir el currículo ordinario, lo que se espera es que las adaptaciones realizadas posibiliten en último término que el alumno tenga acceso a un currículo que, con relación al ordi-

nario, sea lo más amplio y equilibrado posible, de forma que resulte relevante y funcional para el desempeño futuro de una vida social y laboral autónoma y satisfactoria.

El Ministerio de Educación y Ciencia propondrá con carácter orientativo un modelo de *Documento Individual de Adaptaciones Curriculares* en el que habrá de recogerse la programación individualizada que sea coherente con las necesidades educativas especiales de los alumnos o alumnas en cuestión, documento que, en éste u otro formato, será prescriptivo para todos ellos. La tarea de elaboración, registro y seguimiento de esa programación individualizada será responsabilidad del profesorado tutor y de apoyo que intervenga en la educación de los alumnos con necesidades especiales, para lo cual contará, no obstante, con la colaboración de los profesionales de los Equipos Interdisciplinarios de Sector, o del orientador del centro, en todos los aspectos que hayan de considerarse.

Con todas las medidas y posibilidades de adaptación curricular hasta aquí consideradas se aspira a que todos los alumnos con dificultades para aprender, sea cual sea el rango y la gravedad de éstas, alcancen de la manera más satisfactoria posible los beneficios que reporta la educación escolar y se aproxime el objetivo de una Educación Primaria favorecedora del desarrollo individual y que sea al tiempo respetuosa con la diversidad.

Algunos factores que configuran el estilo de aprendizaje

¿En qué agrupamientos trabaja mejor el alumno?

Algunos alumnos tienen dificultad para centrar su atención cuando están sentados en una mesa junto con otros y prefieren trabajar solos. Otros perciben este aislamiento como un castigo. Entre éstos, los hay que suelen sacar gran provecho del trabajo con un compañero o compañera y quienes al poco tiempo terminan molestando a los que están con él. Es fundamental observar estas situaciones y conocer qué agrupamiento es el más indicado para el alumno o alumnos que ahora tienen dificultades para aprender. Es lógico que tal vez no se pueda tener al alumno todo el tiempo en la mejor situación, porque también se ha de ubicar bien a otros, pero sí se debería asegurar que se encuentra en la situación más favorable cuando se tenga que trabajar en el objetivo que se haya propuesto para él, y en el momento en el que se le vaya a prestar la “ayuda extra” que necesita.

¿Cuánto tiempo puede permanecer concentrado?

No todos los alumnos son capaces de estar concentrados en una tarea la misma cantidad de tiempo. Esto es algo que todo el profesorado conoce perfectamente, como sabe que la capacidad de concentración de un alumno en una tarea depende fundamentalmente de la dificultad de la misma. Lo que conviene recordar ahora es que cuando un alumno empieza a experimentar dificultades en el aprendizaje, esta situación —aprender— genera en no pocos casos una reacción de rechazo que se traduce fácilmente en falta de concentración. Es imprescindible romper cuanto antes el círculo vicioso que ahí se genera: “El alumno no aprende porque no está concentrado, pero no está concentrado porque no aprende, porque no asocia esta acti-

vidad con algo gratificante y positivo.” En este sentido es importante jugar con el grado de dificultad de la tarea. Si ésta tiene un grado adecuado a las posibilidades del alumno, es muy probable que trabaje sobre ella durante más tiempo. Si la tarea que se le propone es demasiado difícil para él o ella, sólo se concentrará durante un breve rato y la abandonará con facilidad, dando al traste con las posibilidades de aprender.

¿Qué actividades le interesan al alumno?

Conviene no olvidar el argumento que se señalaba hace un momento. Cuando un alumno empieza a experimentar dificultades de aprendizaje de manera continuada, no es de extrañar que en él se genere un reacción de “evitación” de esa situación. Ello ocurre porque además, con frecuencia, la falta de aprendizaje va asociada con comentarios y reacciones de burla o desvalorización del alumno por parte de los demás, todo lo cual contribuye enormemente a mermar la autoestima y autoconcepto de quien experimenta tales dificultades.

Al igual que se señalaba anteriormente, se deben poner todos los esfuerzos y conocimientos en romper esa situación. Hay que ser capaces de “convencer” al alumno de que puede aprender y de que es positivo para él o ella. Para ello se debe estar atento en reconocer, a través de observaciones, qué actividades le interesan más y tratar de “entrar” por esas actividades (en las que el alumno además se sentirá seguro), con objeto de facilitar la construcción de los aprendizajes que se consideren necesarios para aumentar su autoestima y la aceptación y posición entre sus compañeros. Recuérdese como regla que “debemos pertrecharnos con todos los factores favorables dentro y fuera del alumno a la hora de enfrentarnos a las dificultades de aprendizaje”.

Nunca se produce el hecho de que un alumno no tenga interés por nada, aunque sí es cierto que el rango de intereses de un alumno puede ser estrecho y sesgado. Este hecho también supone para el profesorado un reto profesional, en la medida que debe estar preparado no sólo para reconocer cuáles son los intereses y motivaciones del alumnado, sino también para ampliarlos y enriquecerlos.

¿Qué refuerza al niño?

Algunos niños serán capaces de trabajar duramente para obtener una palabra de elogio de sus profesores y puede que se decep-

cionen desesperadamente cuando fracasen. Otros trabajarán con ahínco para conseguir privilegios, y los elogios no les interesarán demasiado. Aunque los premios o los halagos no son las únicas fuentes de motivación a las que se debe acudir, es un hecho que todos los alumnos encuentran que ciertos aspectos de su trabajo les son molestos y necesitan un reforzador externo para terminarlo. Cuando lo logran, obtienen una gran satisfacción que, a su vez, les motivará en el futuro. Por tanto, determinar qué es lo que refuerza al alumno será de gran utilidad para asegurar determinados aprendizajes.

A este respecto conviene no olvidar que se está hablando de alumnos con dificultades de aprendizaje y, por tanto, de alumnos que tienen pocas oportunidades de obtener refuerzos por sus aprendizajes, ya que éstos pueden “brillar por su ausencia”. De nuevo se debe construir la estrategia de enseñanza, con respecto al objetivo que queremos alcanzar con este o aquel alumno con dificultades, en pequeños pasos si es posible, y de forma que sea factible reforzar al alumno gradualmente. Si la tarea u objetivo es muy complejo o a largo plazo, es evidente que aumentarán las probabilidades de fracaso, y por tanto que disminuyan las posibilidades de sentirse reforzado. ¡Y todos, profesores y alumnos, necesitan sentirse reforzados! Por tanto, es vital revisar las estrategias de enseñanza con estos alumnos para tratar de introducir en ellas el mayor número de oportunidades para que se sientan reforzados y reconocidos.

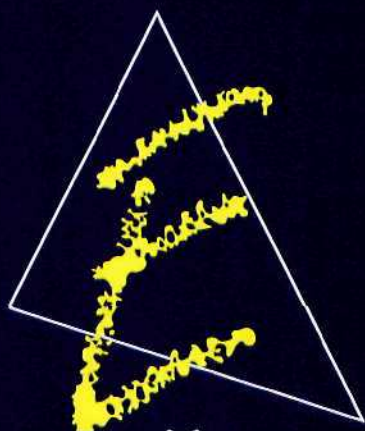
¿Cuál es el autoconcepto que tiene el alumno?

Muchos alumnos con dificultades de aprendizaje se frustran fácilmente ante las tareas académicas y apenas muestran confianza en sí mismos con respecto a ellas. Ello no es de extrañar. La institución escolar ha tendido a valorar sobre todo la “capacidad” personal (o su ausencia) a la hora de explicar los éxitos escolares (o, en su defecto, los fracasos). El impacto psicológico de esta “atribución” es de enorme importancia y trascendencia escolar, pero lo es de manera muy diferente si lo que juzgamos es un éxito o un fracaso. ¿Por qué? En primer lugar, porque la capacidad es vivida por todos nosotros como un factor personal, interno (algo que depende poco del “exterior”), estable; esto es, poco modificable y, por tanto, poco controlable: “Poco podemos hacer por aumentar nuestra propia capacidad o inteligencia. Tenemos la que tenemos.” Cuando tenemos éxito en una tarea escolar (o en cualquier otra) y se lo atribuimos a nuestra capacidad (como reiteradamente se hace en la escuela), estamos reforzando espectacularmente nuestro autoconcepto; nos venimos a

decir: “He tenido éxito porque soy inteligente, y lo seguiré siendo porque se trata de algo que tendré para siempre.”

¿Qué ocurre, sin embargo, si lo que se ha experimentado es un fracaso? La reacción suele tener igualmente impacto emocional, pero muy negativo. ¿Por qué? Porque el alumno se está diciendo a sí mismo (figuradamente): “He fracasado porque soy incapaz, y esto *no depende de mí*; no tengo más inteligencia, y esto es algo que no puedo modificar. No creo que lo vuelva a intentar.”

Cuando se está frente a un alumno con dificultades de aprendizaje se debe intentar discernir hasta qué punto se encuentra en esta situación, y en su caso tratar de transformarla inmediatamente. De nuevo es fundamental que se gradúe apropiadamente la dificultad de las tareas a emprender y también que se valore por encima de la capacidad *el esfuerzo* realizado como explicación de éxitos y fracasos. Mientras que entendemos la capacidad como algo estable, el esfuerzo es algo que, sin embargo, se puede aumentar todo lo que se quiera, pues depende de nosotros mismos. No olvidemos que se trata de restablecer la confianza del alumno ante unas tareas —las relacionadas con el aprendizaje en general o con un área en particular— que de entrada le producen rechazo porque, psicológica y socialmente, le colocan en inferioridad con los demás. Algo que tampoco los adultos aceptamos.



Ministerio de Educación y Ciencia