



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
AJUSCO**

**ÁREA ACADÉMICA 3**  
**APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES**  
**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**ADECUACIONES  
CURRICULARES**

**UNIDADES DE TRABAJO**  
**4 horas, 8 créditos**

**Quinto semestre, Plan 2009**

## **Presentación**

El presente curso es el segundo espacio curricular de la línea de Educación Inclusiva, tiene como antecedente la materia de Evaluación Psicopedagógica donde los y las estudiantes han conseguido comprender el propósito de la evaluación como procedimiento para la identificación de las necesidades específicas de los distintos alumnos(as) o bien las necesidades generales para apoyar el proceso didáctico en el aula, pueden suponerse varios cuestionamientos ¿Qué hacer con los datos obtenidos? ¿Cómo incidir en las mejoras educativas? ¿Cómo brindar las ayudas educativas adecuadas?

La pretensión de este curso, a lo largo de las distintas unidades que lo conforman, es dar respuesta a estos cuestionamientos. De ahí que, en el punto de partida se consideraran los resultados de la Evaluación Psicopedagógica, plasmados en los informes correspondientes, así como la revisión pertinente de los planes de estudio del nivel educativo básico con el propósito de contar con los elementos indispensables para la propuesta didáctica adecuada a las necesidades o ayudas educativas identificadas.

Lo anterior desde una base de la inclusión educativa para la mejora de la oferta educativa, la cual se aterriza en acciones de intervención y asesoramiento, en donde el psicólogo educativo, de manera colaborativa con otros profesionales de la educación, principalmente el profesorado, podrá plantear diseños instruccionales y estrategias que comprendan, desde el diseño, la diversidad de alumnado que está dentro del aula.

Si se enfatiza en la comprensión por diseño, se estará evitando la creación de currícula paralelos que no promueven la inclusión educativa en las aulas y carecen de operatividad y funcionalidad.

El curso está dividido en tres unidades temáticas. En la primera unidad se realiza una revisión de los documentos oficiales de la Educación Básica en México elaborados por la Secretaría de Educación Pública para contextualizar el proceso de atención a la diversidad. En la segunda unidad se revisa la propuesta metodológica de las adecuaciones curriculares y finalmente, en la tercera unidad, se presenta el modelo de asesoramiento psicopedagógico.

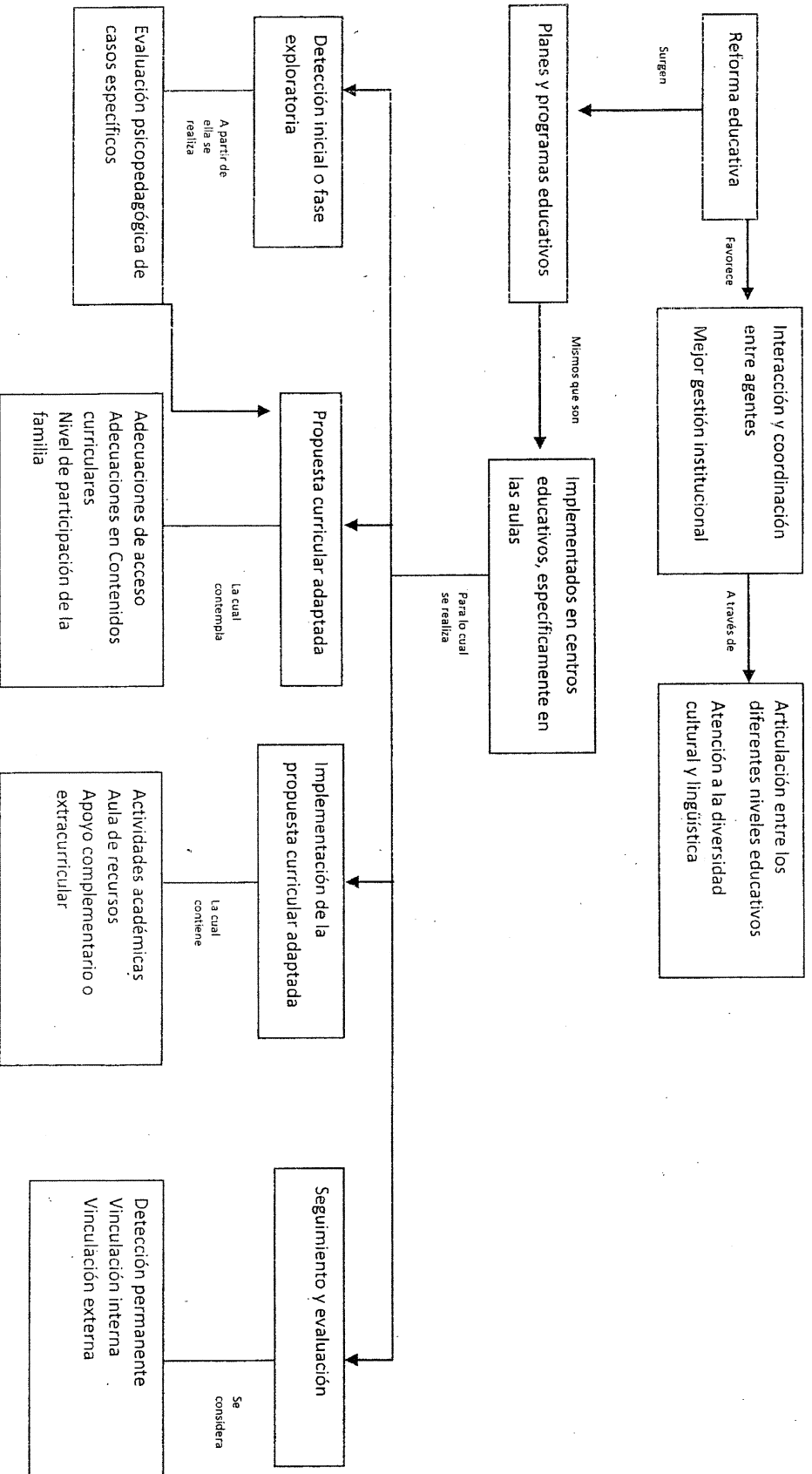
### **Propósito general**

Al término del presente curso, el (la) estudiante será capaz de:

Analizar los elementos para la atención a la diversidad a través de las adecuaciones curriculares y el asesoramiento psicopedagógico, que se fundamentan en la Evaluación Psicopedagógica, que consideren los propósitos y contenidos de los planes y programas, diversidad de habilidades, capacidades e intereses del alumnado para elaborar una propuesta flexible, que atienda las características individuales del alumnado.

# ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

## UNIDAD 1. REFERENTES GENERALES DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES



## **Presentación**

En esta unidad, se revisarán los postulados que sustentan la Reforma Educativa de Educación Básica, debido a que es el referente obligado para la planeación y diseño de las propuestas didácticas adecuadas. El nuevo enfoque en educación básica considera prioridad la formación de competencias asociadas a la vida, por tanto, propone como estrategia de aprendizaje el trabajo colaborativo entre el alumnado en tareas y actividades vinculadas a su contexto cercano, de manera tal, que resulten interesantes y atractivas más allá de los muros escolares. La tendencia es priorizar actividades escolares donde el (la) alumno(a) ponga en juego sus conocimientos previos, así como la búsqueda de opciones que respondan a la diversidad y den resolución a problemas con propuestas innovadoras.

Aunado al conocimiento de los postulados que sustentan el currículum actual, para el diseño de propuestas de adecuaciones curriculares resulta indispensable partir de los resultados arrojados en la Evaluación Psicopedagógica. Este es un proceso sistemático que permite una aproximación puntual a la problemática del aula y, en particular del alumnado, que recupera las apreciaciones de los distintos actores educativos participantes y apunta los puntos críticos del trabajo escolar en una población caracterizada por la diversidad. Para el diseño de las adecuaciones curriculares se precisa de la claridad de las problemáticas asociadas a la integración e inclusión educativa.

### **Propósito**

Identificar los postulados de la Reforma Educativa de la Educación Básica en México a través de la revisión de los documentos oficiales como referentes esenciales para el diseño de propuestas educativas innovadoras en el marco de la diversidad escolar que permita analizar el marco conceptual para la atención a la diversidad del alumnado, sus pautas y planificación.

## Temas

1. Reforma Educativa en México.
  - 1.1 Aspectos generales del nuevo enfoque educativo (Fundamentos, perfil de egreso, proceso de la reforma educativa, etc).
  - 1.2 Planes y Programas en los distintos niveles educativos.
2. Atención Educativa en los centros educativos.
  - 2.1 Atención en el aula.
    - 2.1.1 Detección inicial o fase exploratoria.
    - 2.1.2 Evaluación psicopedagógica.
    - 2.1.3 Propuesta de adecuación curricular adaptada.
    - 2.1.4 Implementación de la propuesta curricular adaptada.
  - 2.1.5 Seguimiento y Evaluación de la propuesta curricular adaptada.

### Actividad 1

1. Realizar un escrito por equipos de 4 ó 5 integrantes, que responda a las preguntas ¿qué es educación? y ¿qué es enseñanza? A partir de él discutir acerca de las condiciones que existen para que se promueva la educación y la enseñanza.

Después preguntarles a los alumnos: ¿por qué ha habido reformas educativas en México?, ¿a qué responden estas reformas? El docente guiará la discusión para identificar los factores que promueven reformas educativas, entre las cuales identificar cambios sociales, políticos y económicos del país.

2. Solicitar que los alumnos investiguen sobre las distintas reformas educativas que han tenido los programas educativos a partir de lo cual discutir acerca de la reforma actual en educación básica. También realizar entrevistas a padres y madres, docentes y alumnado en donde describan cómo fueron sus experiencias educativas con base en cómo aprendieron, qué aprendieron, cómo eran sus clases, etc. Posteriormente, analicen las diferencias o semejanzas con el nuevo plan curricular.

3. Elaborar un esquema con los componentes de la reforma educativa en México, identificando perfil de egreso, fundamentos, estructura, etc.

#### **Recursos**

- Documentos de la unidad.
- Guión de entrevista.

**Duración:** 4 horas.

#### **Actividad 2**

1. A través de lluvia de ideas se solicitará a los alumnos que definan los conceptos: diversidad, nee, integración educativa, adaptación curricular. Contratar estas ideas con lo planteado en la lectura de Luque y Romero (2002).

A continuación se enlistan una serie de actividades sugeridas para trabajar en equipos el texto.

2. Crear un mural en el que se ejemplifiquen los conceptos centrales del material.

3. Elaborar un esquema (mapa conceptual) en el que se contemple la relación entre los conceptos centrales de la unidad.
4. Realizar un glosario de conceptos con ejemplos de aplicación o identificación.
5. Elaborar una historieta ejemplificando con situaciones cotidianas los principales conceptos de la lectura.

#### Recursos

- Documentos de la unidad.

Duración: 2 horas.

#### Actividad 3

1. Realizar un escrito individual en el que describan lo que saben de la atención de las personas con alguna NEE en las escuelas de educación básica.
2. A partir del escrito anterior, reflexionar por equipos sobre cómo los centros educativos responden a las particularidades del alumnado y contrastarlo con lo que plantea la SEP en los lineamientos de operación. Concluir en una cuartilla cómo es la atención en las aulas de los centros educativos.
3. Ejemplificar por equipos cada una de las fases para la realización de adecuaciones curriculares.
4. Exponer por equipos el diagrama de flujo que contiene la lectura.

#### Recursos

- Documentos de la unidad.

Duración: 2 horas.

### Sistema de seguimiento de la unidad

Solicitar a los alumnos que elaboren individualmente una reflexión de dos o tres páginas, en el cual describa cómo es el programa de educación básica y cómo su implementación influye en el desarrollo y aprendizaje del alumnado, considerando los puntos principales que se trabajaron a lo largo de la unidad.

### Bibliografía básica

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). Intervención de los servicios de apoyo. En: *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (47-62). México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, Dirección de Innovación Educativa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria* (13-15, 27-30, 36-39 y 42-45). México: Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

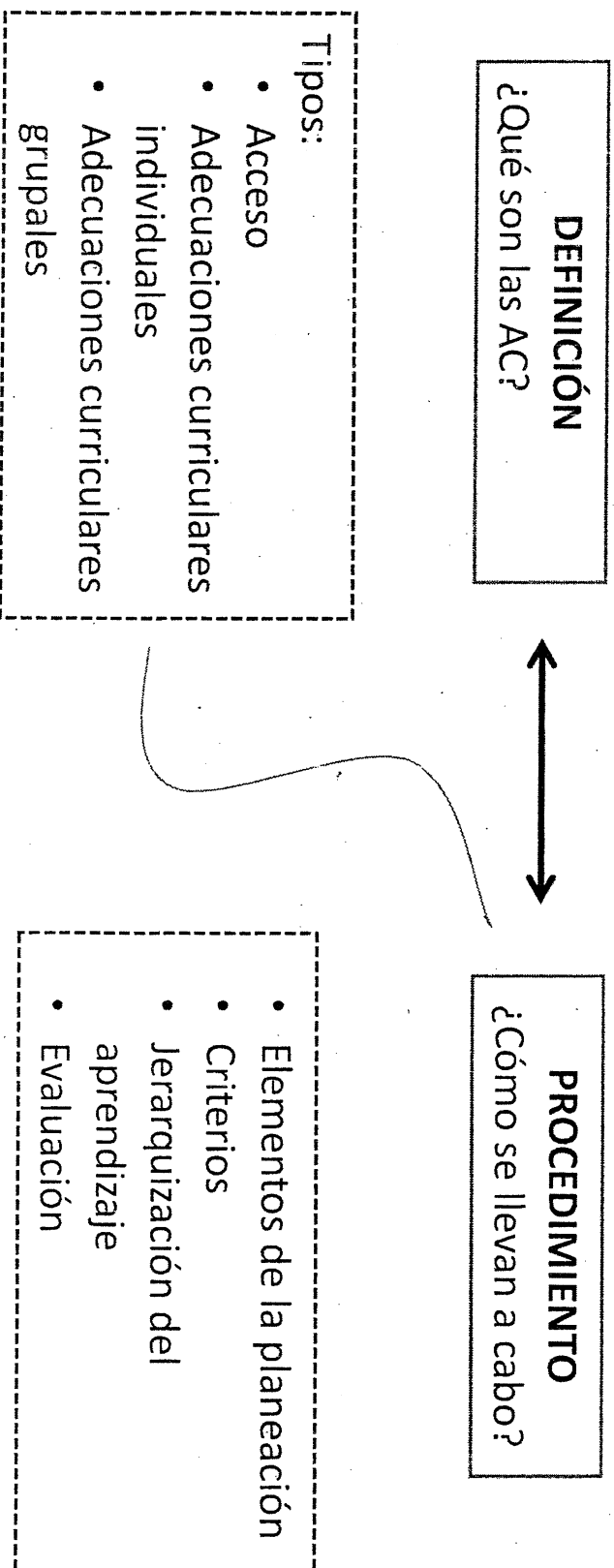
Luque, D.J. y Romero, J.F. (2002). Desarrollo curricular y respuesta educativa a la diversidad del alumnado. En *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular* (15-27). Málaga: Aljibe.

### Bibliografía complementaria

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, Dirección de Innovación Educativa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

## Adecuaciones curriculares



## **Presentación**

Las adecuaciones curriculares son una estrategia de intervención para lograr que los (las) escolares sean atendidos en el aula regular, en condiciones lo más normal posibles. Han sido la propuesta metodológica más utilizada en la última década; se pueden ubicar en los textos como Adecuaciones o Adaptaciones Curriculares. Éstas consisten en realizar ajustes a la planeación cotidiana del profesor, para responder a las necesidades, problemáticas y dificultades de alumnos específicos.

En esta unidad, se presentan los distintos tipos y criterios que deben ser considerados para diseñar la estrategia de intervención asociada a la diversidad. Es un trabajo que realiza el(la) profesor(a) y el equipo psicopedagógico en colaboración. Mediante estas acciones se pretende brindar educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes en las escuelas.

Las adecuaciones curriculares no deben entenderse solamente como la eliminación de contenidos, temas u objetivos, ya que también se utilizan para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes, lo que implica incluir en la planeación docente más contenidos, temas y profundizar objetivos. Para decidir el tipo de adecuación curricular, se utilizan varios criterios, que facilitan al docente la toma de decisiones respecto al tipo de aprendizaje que debe enfatizar en sus alumnos(as).

Las actividades propuestas en esta unidad se centran en el desarrollo de habilidades para:

- a) la toma de decisiones en relación a mejorar las condiciones de aprendizaje;
- b) la argumentación de la adecuación curricular propuesta y;
- c) la valoración del impacto.

## **Propósito**

Analizar los tipos, características y criterios relacionados con las adecuaciones curriculares para programar las condiciones didácticas y educativas de casos específicos a partir de la revisión documental.

**Temas**

1. Definición de adecuaciones curriculares.
2. Tipos y características de las adecuaciones curriculares.
3. Criterios para su elaboración.

**Actividad 1**

1. De manera individual elaborar un reporte de la lectura " Fundamentos y orientaciones para el diseño de fichas de adecuaciones curriculares. Documento interno".
2. Conformar equipos de trabajo (entre cuatro o cinco participantes) y realizar un hipertexto, que suponga un análisis profundo del contenido.
3. A partir de la elaboración del hipertexto: cada equipo expondrá al grupo, en plenaria, su hipertexto. Con análisis grupal identificar características y tipos de las adecuaciones.

**Recursos**

- Documento de la actividad.
- Hojas.
- Lápices/pluma.
- Información y ejemplo sobre el hipertexto.
- Pizarrón.

**Sistema de seguimiento**

Argumentación.

Participación.

**Duración:** 2 horas.

### **Actividad 2**

1. Previo a la sesión, leer el texto de González (1999).
2. Comentar en el grupo las ideas principales del texto para identificar los tipos de adecuaciones y las estrategias que se utilizan de acuerdo con el tipo de necesidad educativa especial.
3. Organizar la información anterior en un mapa conceptual individualmente.
4. Intercambiar los mapas conceptuales con los compañero(as) y revisarlos para elaborar un mapa general.

### **Recursos**

- Documento de la actividad.
- Hojas blancas.
- Plumines de colores.

### **Sistema de seguimiento**

Argumentación.

Participación.

Revisión del mapa conceptual.

**Duración:** 4 horas.

### Actividad 3

1. Después de la discusión del texto de Álvarez, Soler, González-Castro y Nuñez (2002), organizarse en equipos de 4 ó 5 integrantes y consultar el Reporte sobre Manuela, así como los Propósitos y contenidos del curso "Exploración de la naturaleza y la sociedad".
2. Con base en la información del Reporte, analizar los propósitos y los contenidos en relación a las posibilidades de adquisición por Manuela, marquen aquellos que podría alcanzar en este grado tal y como están marcados en el programa. Los propósitos y contenidos que se consideren no podrán lograrse en este curso, jerarquizarlos y distribuirlos en el siguiente grado (2° año).
3. Elaborar una propuesta de Adecuación Curricular Grupal, fundamentando la optatividad, opcionalidad y eliminación o integración de temas, contenidos y objetivos; argumentar el por qué de la propuesta.
4. Compartir ante el grupo las propuestas de cada equipo.

#### Recursos

- Documento de la actividad.
- Reporte de Manuela.
- Propósitos de la asignatura Exploración de la naturaleza y la sociedad 1er. Grado.

#### Sistema de seguimiento

Análisis y argumentación en cuanto a la adecuación de los propósitos, temas de trabajo y adecuaciones grupales.

Participación oral en la discusión grupal centrada en la información del texto.

**Duración:** 6 horas.

#### **Actividad 4**

1. Con base en la información del texto de Puigdelívol (1997), organizar equipos de 4 ó 5 integrantes y elaborar una planeación del Bloque I para el grupo de Manuela. El formato de planeación debe tener: Propósito, contenidos o temas, actividades, materiales y criterios de evaluación.
2. A partir de la programación elaborada para el grupo, plantear las Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI) necesarias en las 5 columnas, para que Manuela logre apropiarse de los propósitos y temas de aprendizaje seleccionados en la actividad anterior.
3. Explicar los criterios que se tomaron en cuenta para realizar la ACI y explicar en qué consiste la adecuación.
4. Con base en los propósitos y contenidos o temas propuestos, argumentar en qué nivel de aprendizaje se trabajarán.
5. Elaborar por escrito el reporte sobre los criterios tomados en cuenta para la ACI de Manuela y la decisión sobre el nivel de aprendizaje que se deberá trabajar con la alumna. Argumentar las ideas con la información del texto.

#### **Recursos**

- Documento de la actividad.
- Productos de las actividades 2 y 3 del texto anterior.
- Formato para planeación grupal del Bloque I de la materia "Exploración de la naturaleza y la sociedad" de 1er. grado de primaria.
- Formato para elaborar las ACI que deberá realizar la profesora del grupo al trabajar con Manuela.

**Sistema de seguimiento**

Recuperación de la información del texto en el reporte escrito.

Pertinencia de las ACL propuestas en función de las características de Manuela: viabilidad, tiempo, recursos, coherencia, etc.

**Duración:** 6 horas.

**Actividad 5**

1. Realizar los cinco ejercicios prácticos propuestos en el texto de Luque y Romero (2002).
2. Entregar por escrito los ejercicios resueltos.
3. Presentar en plenaria uno de los casos.

**Recursos**

- Documento de la actividad.
- Cuaderno /hojas
- Plumas

**Sistema de seguimiento**

Puesta en común y debate.

Reflexión final.

**Duración:** 6 horas

**Actividad 6**

1. Realizar la lectura previa del texto de Prieto, Hervás y Bermejo (1997) y traer el programa de sexto de primaria.  
En grupos de 2 o 3 personas, revisar el currículo de sexto grado de educación primaria; elegir una asignatura y un tema específico para trabajar.
2. Hacer una adaptación de mejora cognitiva para alumnos con aptitudes sobresalientes considerando los cinco componentes: aprendizaje individualizado y orientado, trabajo en pequeños grupos, acceso a recursos, desarrollo guiado de habilidades de aprendizaje cognitivas, creativas, psicosociales y emocionales y práctica guiada que favorezca la transferencia de los procesos superiores del pensamiento.

**Recursos**

- Documento de la actividad.
- Programa de estudio 2009 Educación Primaria Sexto grado.
- Hojas.
- Plumas.

**Sistema de seguimiento**

Presentación

Argumentación oral

Intercambiar el trabajo con otros grupos y revisarlo

Hacer comentarios al trabajo del grupo.

Presentar la adaptación integrando las aportaciones de los otros grupos.

**Duración:** 6 horas

**Actividades extras**

Analizar una PCA de un caso

Realizar ACI con nuevos casos

**Bibliografía básica**

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000). Fundamentos y orientaciones para el diseño de Fichas de Adecuaciones Curriculares. Documento Interno. En: *Antología de Educación Especial, Carrera Magisterial*. México: SEP.

González, D. (1999) *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. p.p 216-244. Granada: Aijibe.

Alvarez, L., Soler, E., González-Castro, P. y Nuñez, J.C. (2002). Adaptaciones individuales y grupales. En: L. Álvarez, E. Soler, J.A. González-Pienda, P., J.C. Nuñez y P. González-Castro: *Diversidad con calidad. Programación flexible*. p.p. 119-126. Madrid: CCS.

Puigdellivol, I. (1997). *Programación de aula y adecuación curricular. Tratamiento de la diversidad*. p.p. 73-82. Barcelona: Graó.

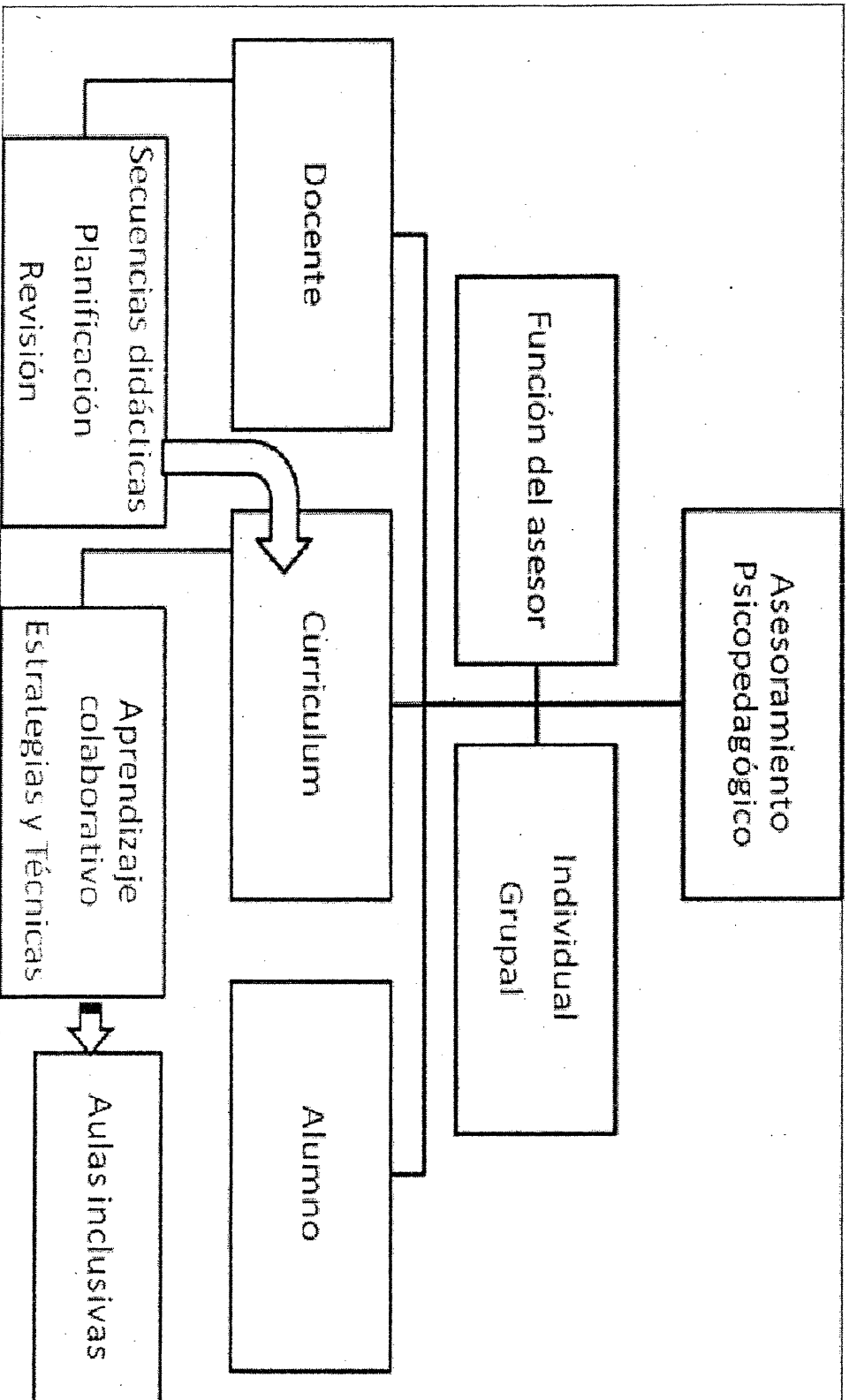
Luque, D. y Romero, J. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. p.p 129-143. Málaga: Aijibe.

Prieto, S. M. D., Hervás, A. R. M., y Bermejo, G. M. R. (1997). Mejora cognitiva y superdotación: un modelo para compartir el conocimiento en la escuela. En M. D. Prieto S. (coord.): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. p.p 135-155. Granada: Aijibe.

**Bibliografía complementaria**

- Blanco, R. (2001). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En: A, Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Tomo III. pp. 411-437. Madrid: Alianza Editorial.
- Puigdellivol, I. (1997). *Programación de aula y adecuación curricular. Tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- SEP (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativas a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP. pp. 285-315.

### UNIDAD 3. ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO



## **Presentación**

Una parte crucial de las adecuaciones curriculares es el trabajo de intervención desde el asesoramiento, en donde el(la) psicólogo(a) educativo(a) experimenta vivencias de trabajo colaborativo con profesionales de la educación, el profesorado, familia y comunidad. Las aportaciones permiten la puesta en marcha de programas y acciones dirigidas a la mejora de la vida académica de la comunidad educativa. Estas acciones pueden ir enfocadas a diferentes áreas o aprendizajes específicos, según las necesidades particulares de cada contexto, trabajando desde un currículum flexible y estableciendo objetivos y secuencias didácticas que promuevan modificaciones estratégicas desde una visión inclusiva.

## **Propósito**

Analizar los procedimientos de intervención mediante el asesoramiento en materia curricular respecto a los planes y el trabajo colaborativo para realizar propuestas de intervención.

## **Temas**

1. Introducción al asesoramiento.
  - 1.1 Apoyo a la diversidad.
  - 1.2 Organización Educativa.
- 2 Planificación.
  - 2.1 Planificación y secuencias didácticas.
  - 2.2 Planificación multinivel y personalizada.
- 3 Centros de Educación Especial.

**Actividad 1**

1. Previo a la sesión, los estudiantes harán la lectura del texto de Balbas (1996) y elaborarán un cuadro comparativo de manera individual en donde señalen diferencias y similitudes con respecto al modelo de adecuaciones curriculares de la unidad 2, resaltando el concepto de apoyo.
2. En la sesión, se conformarán equipos de trabajo de 3 integrantes para discutir sus cuadros y elaborar uno solo por equipo, que será presentado en plenaria.
3. El maestro fungirá como mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje, e irá elaborando, junto con los alumnos un solo cuadro comparativo con los puntos en común.

**Recursos**

- Documento de la actividad.
- Hojas.
- Lápiz.
- Colores.
- Rotafolios.
- Plumones.
- Diurex.

**Sistema de seguimiento**

Participación.

Argumentación oral y escrita.

Duración: 2 horas

**Actividad 2**

1. Previo a la sesión leer el texto de Pujolàs (2007) y elaborar individualmente una lista de ideas principales acerca de la organización cooperativa en la escuela, destacando los actores que participan.
2. Con base en la lectura hacer una organización cooperativa en la cual el trabajo se distribuya considerando conocimientos e ideas relevantes de su lista.
3. Como organización cooperativa, todo el grupo presentará las ideas principales del texto, identificando el papel de cada uno de los participantes.

**Recursos**

- Documento de la actividad.

**Sistema de seguimiento**

Participación.

Documento escrito individual con las ideas principales del texto.

**Duración:** 2 horas

**Actividad 3**

1. Previo a la sesión leer el texto de Onrubia (2007) y describir por escrito una secuencia didáctica completa de un tema que se pueda aplicar en clase.
2. Con base en la lectura, en equipos de 4 o 5 personas, discutir los elementos principales de la planificación de una secuencia didáctica.

3. Poner en práctica 3 o 4 secuencias didácticas

4. Elaborar conclusiones por escrito de lo que significa la planificación y revisión de secuencias didácticas.

#### **Recursos**

- Documento de la actividad.

#### **Sistema de seguimiento**

Participación.

Documento escrito individual con las secuencias didácticas.

**Duración:** 4 horas

#### **Actividad 4**

1. Previo a la sesión leer el texto de Ruiz (2007) y elaborar un resumen con los principales pasos para elaborar una planificación multinivel y personalizada.
2. Con base en la lectura, en equipos de 4 o 5 personas, discutir las ventajas y desventajas de hacer una planificación multinivel y personalizada.
3. Elaborar conclusiones por escrito de la importancia de hacer planificación personalizada.

#### **Recursos**

- Documento de la actividad.

**Sistema de seguimiento**

Participación.

Documento escrito de los pasos para elaborar una planificación multinivel y personalizada.

**Duración:** 2 horas

**Actividad 5**

1. Previo a la sesión leer el texto de Font (2007) y describir por escrito el papel que juegan los Centros de Educación Especial en relación al asesoramiento.
2. Con base en la lectura, en equipos de 4 o 5 personas, reflexionar y hacer una crítica del papel que juegan los Centros de Educación Especial en relación al asesoramiento.
3. Elaborar conclusiones por escrito de la importancia de los Centros de Educación Especial.

**Recursos**

- Documento de la actividad.

**Sistema de seguimiento**

Participación.

Documento escrito del papel de los Centros de Educación Especial.

**Duración:** 2 horas

**Actividad 6**

1. Al inicio de la sesión, el alumno desarrollará el caso de "Johana ¿una niña feliz?".

2. A partir de dicho caso, se reflexionará y discutirá por equipos de 3 los siguientes aspectos:

\*Reconocimiento de fortalezas y debilidades del caso (Evaluación Psicopedagógica)

\*Tipo de abordaje (social, académica, familiar, médica, orientación, estrategias, psicológica, trabajo social)

\*Acciones a llevar a cabo a partir del abordaje propuesto (propósitos para cada actor involucrado que permita documentar el caso, propuesta de actividades con cada actor)

3. Presentar por equipo la documentación escrita y oral del caso.

4. Al final se comparará con los resultados que ya tiene el caso.

**Recursos**

- Caso de Johana.

**Sistema de seguimiento**

Participación.

Entrega de informe documentado.

**Duración:** 4 horas

## Bibliografía básica

- Balbás, M. J. (1996). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno. En: C. García y J. López (1996). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. p.p. 133-147. Recuperado el 2 de febrero de 2011 de: <http://prometeo.us.es/ideal/publicaciones/libroase.pdf>
- Font, J. (2007). Los centros de educación especial. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. p.p.471-507. Barcelona: Graó
- Orrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. p.p. 321-347. Barcelona: Graó
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. p.p. 349-391. Barcelona: Graó
- Ruiz, R. (2007). Procedimiento de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. p.p. 274-319. Barcelona: Graó
- López, J., Companys, J., Feu, C. y Macià, T. (1997). El asesoramiento pedagógico: consideraciones en torno a una relación. Comunicación presentada en el XI Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia de Niños y Adolescentes (SEPPYRNA) bajo el título "Perspectivas actuales de la comprensión psicodinámica del niño y del adolescente". p.p. 131-139. Lleida

## Bibliografía complementaria

- Barbera, E. y Gómez-Granell (1996). Las estrategias de enseñanza y evaluación en matemáticas. En: C. Monereo e I. Solé (2000). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. España: Alianza.

- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura. En: C. Monereo e I. Solé (2000). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. España: Alianza.
- Benavent, J.A et.al. (2000). Asesoramiento Psicopedagógico y orientación vocacional en un caso de distrofia muscular.
- Duchenne. *Revista Experiencias*. Reop. 11(20). Segundo semestre. P.p. 241-254.

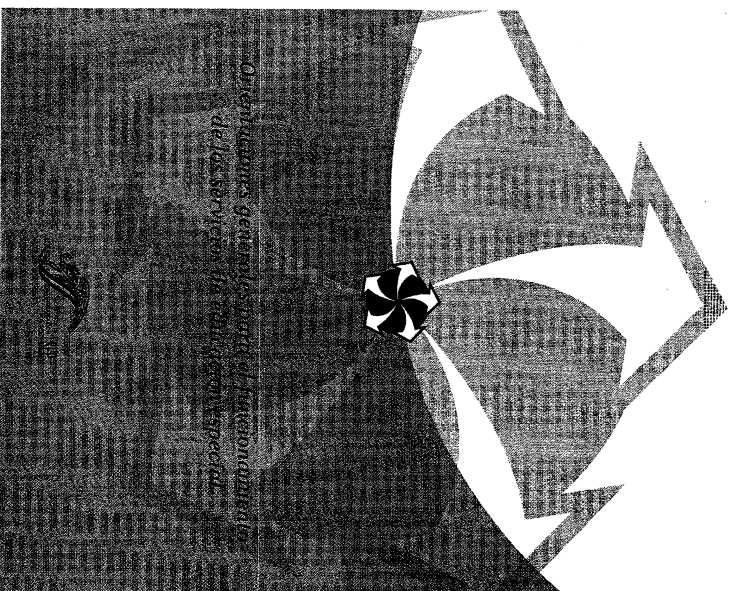
Unidades de trabajo elaboradas por:

Alba Yanalte Álvarez Mejía  
Celia María del Pilar Aramburu Ceñal  
Nayeli De León Anaya  
Lilian del Valle Chauvet  
Rosa María Nashiki Angulo  
Alma Rodríguez Castellanos  
Nicolás Tlalpachicatl Cruz

JUNIO 2011

# UNIDAD 1

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). *Intervención de los servicios de apoyo. En: Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (p.p. 47-62) México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, Dirección de Innovación Educativa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.



## *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*

Este documento fue elaborado en la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, por la Dirección de Innovación Educativa como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

*Coordinación general*  
Ernesto Castellano Pérez  
María del Carmen Escandón Minutti

*Coordinación y redacción*  
Francisco Javier Tenuti Guillén  
María del Carmen Escandón Minutti  
Rosa Iliana Puga Vázquez

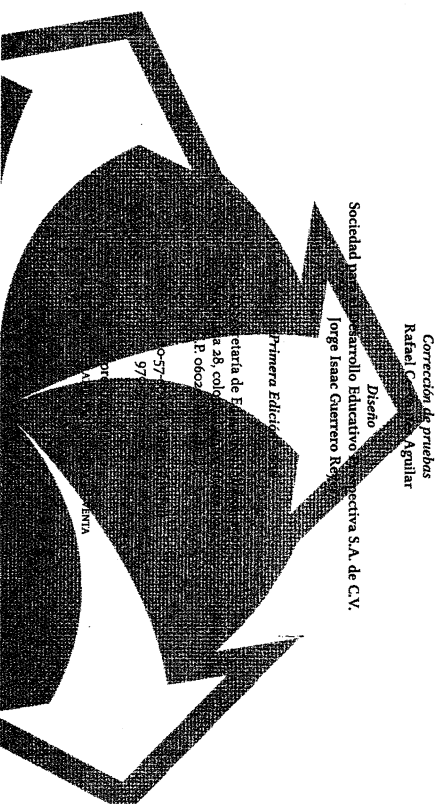
*Coordinación editorial*  
Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

*Cuidado de la edición*  
Jorge Humberto Miranda Vázquez  
Patricia Vera Fuentes

*Corrección de estilo*  
Claudia Nancy García García  
Rafael Cordero Aguilar

*Corrección de pruebas*  
Rafael Cordero Aguilar

*Diseño*  
Sociedad por el Desarrollo Educativo y la Espectra S.A. de C.V.  
Jorge Isaac Guerrero Rodríguez



### 3.3.1. *Detección inicial o fase exploratoria*

El proceso de detección de los niños que pueden presentar necesidades educativas especiales consiste en dos etapas:<sup>26</sup>

- a) *Análisis con el maestro de grupo, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.* Mediante pruebas iniciales o a través de diferentes procedimientos durante el desarrollo de las actividades cotidianas, el maestro de grupo se da cuenta de las competencias de los alumnos de su grupo al inicio del ciclo escolar. La información obtenida es complementada por las observaciones que realizan los profesores, de manera que no solamente se considere el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etcétera. Con base en dicha información se realizan ajustes generales a la programación para adaptarla a las características observadas.

En ocasiones, durante el desarrollo y adaptación de la programación, la participación del equipo de apoyo es esencial en algunos casos; por ejemplo, algunos maestros de grupo necesitan ayuda por parte del personal del servicio de apoyo para detectar cuáles son las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de algunos alumnos e incidir en ellas. En caso de que en el grupo existan alumnos con discapacidad evidente, que requieran de apoyos específicos para ser evaluados por el maestro de grupo, el servicio de apoyo se los brinda.

- b) *Evaluación más profunda de algunos niños y niñas.* Aún con los ajustes generales a la programación, algunos alumnos mostrarán dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo. El maestro de grupo los observa de manera más cercana y hace ajustes a su metodología, de tal forma que los involucre en actividades que les permitan participar con el resto del grupo.

En cuanto a los ajustes a la metodología, el equipo de apoyo desarrolla junto con el maestro de grupo algunas estrategias que puedan enriquecer la práctica docente y facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos identificados.

Algunos de los ajustes a la metodología que se pueden implementar dentro del grupo son:<sup>27</sup>

- Estrategias de diversificación curricular.
- Vincular propósitos y contenidos de dos o más asignaturas.
- Concretar contenidos con una perspectiva holística del currículo a través de una temática global.
- Vincular contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

26 I. García Cedillo, I. Escalante Herrera, M.C. Escandon Minutti, et al. *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.* México, SEF, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, 2000, pp. 77 y 78.

27 Para enriquecer este tema se sugiere consultar: *Propuesta Educativa para las Escuelas Multigrado.* México, SEF, DGOE, 2005.

- Considerar la temporalización adecuada a las condiciones y características de los alumnos
- Utilizar materiales didácticos que por lo regular no emplea el maestro de grupo.
- Organizar a los alumnos en agrupaciones flexibles y heterogéneas.
- Propiciar el trabajo cooperativo.
- Ofrecer las ayudas necesarias a cada alumno.

Criterios de desempeño del servicio de apoyo en la detección inicial o fase exploratoria			
Personal	Escuela	Familia	Alumnos
<p><b>Psicólogo</b></p> <p><b>Trabajador social</b></p> <p><b>Maestro de comunicación</b></p> <p><b>Especialista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participa en la elaboración del proyecto escolar en donde brinda su servicio</li> <li>➤ Realiza visitas de observación a los grupos atendidos en el ciclo escolar anterior.</li> <li>➤ Participa en los Consejos Técnicos Escolares, apoyando en la definición de las acciones para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, tanto en el contexto escolar como el ámbito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participa en las reuniones de inicio de ciclo escolar presentando los principales propósitos y metas del servicio de apoyo.</li> <li>➤ Convoca a padres y madres de familia o tutores para entrevistarlos y replantear la evaluación psicopedagógica, en caso de que así se haya definido en el ciclo escolar anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observa a los alumnos que recibieron apoyo por parte de algún servicio de educación especial durante el ciclo escolar pasado, para determinar si aún requieren de apoyo o no.</li> <li>➤ Observa a los alumnos con discapacidad evidente o que desde la inscripción se identificaron para determinar si requieren algún apoyo específico.</li> </ul>
<b>Director</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acuerda con el director de la escuela la participación del servicio de apoyo en la escuela.</li> <li>➤ Participa en reuniones para la construcción del proyecto escolar de algunas escuelas.</li> <li>➤ Presenta al director de la escuela y supervisores la planeación del servicio de apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participa en las reuniones de inicio de ciclo escolar presentando los principales propósitos y metas del servicio de apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>INCIDENCIA CON EL SERVICIO DE APOYO</b></li> <li>➤ Coordina la construcción de la planeación del servicio de apoyo.</li> </ul>

### 3.3.2. Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico

Si a pesar de las acciones realizadas en la fase anterior, algunos alumnos continúan mostrando dificultades para aprender y participar, será necesario realizar una evaluación más profunda. Lo que procede es planear el desarrollo de la evaluación psicopedagógica.

La *evaluación psicopedagógica* es el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas.<sup>28</sup>

El maestro de apoyo conjuntamente con el maestro de grupo definen qué personal del servicio de apoyo participa en este proceso y lo convocan a una primera reunión. Algunas de las consideraciones en este proceso son las siguientes:

- Definir el procedimiento más adecuado para realizar la evaluación, así como la selección de los instrumentos por aplicar, atendiendo a las características particulares de cada alumno; es decir, no todos los alumnos requieren ser evaluados en todas las áreas, ni con todos se aplican los mismos instrumentos.
- Orientar la evaluación con una perspectiva pedagógica, que requiera un trabajo estrecho entre el equipo de apoyo, el maestro de educación regular y la familia, para integrar la información suficiente sobre el proceso educativo por el que atraviesa el alumno: sus capacidades, estilos y ritmo de aprendizaje; dificultades para apropiarse de ciertos conocimientos escolares, actitudes, intereses y conducta, entre otros.
- Privilegiar la observación directa del desempeño cotidiano del alumno dentro del aula y en actividades realizadas en otros espacios del contexto escolar.
- Considerar que los instrumentos empleados varían de un alumno a otro, dependiendo de las necesidades individuales. Éstos pueden ser:
  - ▶ Guías de observación dentro del aula y en diversas actividades escolares.
  - ▶ Entrevistas a maestros, familiares y alumnos.
  - ▶ Evidencias tangibles: diarios, trabajos y cuadernos del alumno.

<sup>28</sup> Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional, 2006-2007, de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP.

- ▶ Diseño de actividades específicas que permitan evaluar las competencias curriculares de los alumnos.
- ▶ Pruebas estandarizadas.
- ▶ Cuestionarios.
- Considerar el uso de instrumentos formales, de los que se tenga conocimiento de cómo se utilizan e interpretan, mismos que aporten información útil que destaque las potencialidades y cualidades del niño, el nivel en el que realiza una tarea por sí mismo y lo que hace con apoyos. Los instrumentos formales empleados deben estar estandarizados para la población a la que se le apliquen.
- Prever que en algunos casos, para completar la evaluación, será necesaria la participación de especialistas externos a la escuela, como audiólogos, oftalmólogos y médicos especialistas, entre otros, para obtener información que determine los apoyos específicos. En estos casos se sugiere que el servicio de apoyo acuerde con el personal directivo de la escuela para designar al o los responsables de establecer el contacto con las instancias externas y dar seguimiento.

El proceso de evaluación psicopedagógica no concluye sino hasta interpretar los resultados, lo que es posible a través de un proceso de análisis, interrelación e integración de la información obtenida en cada uno de los procedimientos y técnicas utilizados, para dar una idea global e integral del alumno, del contexto en donde se desarrolla. Por ello, el maestro de apoyo en vinculación con el maestro de grupo convocan a todos los participantes en el proceso de evaluación psicopedagógica, incluida la familia, a una segunda reunión; en donde se elabora el *informe de evaluación psicopedagógica* el cual «recupera la información obtenida en la evaluación psicopedagógica, se precisan las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos y se definen los recursos/apoyos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se necesitan para que el alumno que presenta necesidades educativas especiales logre los propósitos educativos».<sup>29</sup>

El informe de evaluación psicopedagógica es redactado conjuntamente por el maestro de apoyo y el maestro de grupo; permanece en el salón de clases, el maestro de apoyo conserva una copia en el aula de recursos, para ser consultado por cualquier otro integrante del equipo.

Criterios de desempeño del servicio de apoyo en el proceso de evaluación psicopedagógica e informe de evaluación psicopedagógica			
Ámbito Personal	Escuela	Familia	Alumnos
<b>Maestro de apoyo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Define junto con el maestro de grupo, quienes participarán en la evaluación psicopedagógica y los convoca a una reunión.</li> <li>Define conjuntamente con el personal del servicio de apoyo quien participara en la evaluación psicopedagógica, los instrumentos y técnicas que se utilizaran.</li> <li>Participa en la evaluación psicopedagógica aplicando instrumentos que brinden información sobre el contexto escolar y alílico.</li> <li>Convoca y coordina conjuntamente con el maestro de grupo, la reunión la elaboración del informe psicopedagógico.</li> <li>Elabora junto con el maestro de grupo, el informe de la evaluación psicopedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convoca conjuntamente con el maestro de grupo a la familia o tutor del alumno para que participe en el proceso de evaluación psicopedagógica y en la elaboración del informe de esta evaluación.</li> <li>En caso de ser necesario informa y entrevista a la familia o tutor del alumno conjuntamente con el maestro de grupo, para obtener información sobre las formas y estrategias que utilizan en la crianza y educación de su hijo o hija.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en la aplicación de instrumentos y técnicas que ayuden a conocer el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y motivación para aprender de los alumnos evaluados y algún otro aspecto que ofrezca información sobre el aprendizaje del alumno, como su desarrollo en áreas específicas, como la motora, intelectual, de comunicación. Entre otras.</li> <li>Corroborra esta información con los elementos que aporte el maestro de grupo.</li> </ul>
<b>Trabajador social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en las reuniones convocadas por el maestro de apoyo.</li> <li>Observa el trabajo en las aulas, constando asistencia, puntualidad, higiene, manejo de reglas, salud, disposición de jilias escolares, etcétera.</li> <li>Participa en la reunión para la elaboración del informe psicopedagógico ofreciendo resultados de los instrumentos aplicados.</li> <li>Ofrece propuestas con base en los resultados obtenidos de todo el equipo, del apoyo que el maestro de grupo, la familia o el alumno necesita.</li> <li>Se compromete a brindar los apoyos del área de trabajo social para responder a las necesidades educativas especiales del alumno.</li> <li>Participa en la identificación de las condiciones físicas, humanas y materiales de la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica instrumentos para obtener información sobre desarrollo del alum no y para conocer el contexto familiar y social del alumno. Realiza visitas domiciliarias para complementar la información.</li> </ul> <p>Nota: Si se considera necesario realizar entrevistas a la familia o tutores del alumno por parte de las diferentes áreas (psicología, comunicación, área específica, etcétera), el trabajador social se encarga de rescatar los datos generales del alumno y de la familia a través de los documentos con los que cuenta la escuela y si es necesario complementarlos, concertar una entrevista con la familia o el tutor. Los datos obtenidos los comparte con el resto de los especialistas con la intención de no solicitar la información más de una vez a la familia o tutor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se acerca al alumno para conocer su desarrollo físico, estado de salud y hábitos de higiene</li> </ul>

Criterios de desempeño del servicio de apoyo en el proceso de evaluación psicopedagógica e información de evaluación psicopedagógica			
Ámbito Personal	Escuela	Familia	Alumnos
<b>Psicólogo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza visitas al aula y otras áreas de la escuela para aplicar algunos instrumentos de acuerdo con su área que le ofrezcan información sobre el contexto escolar del alumno.</li> <li>Participa en la reunión para la elaboración del informe psicopedagógico ofreciendo resultados de los instrumentos aplicados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En caso de que requiera de información más específica de su área, que no se encuentre reflejada en la entrevista realizada por el trabajador social, cita a los padres para pedirles la información necesaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en la aplicación de los instrumentos que ayuden a conocer el área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales, de conducta y del área intelectual (si se considera necesario) o de algún otro aspecto que ofrezca información psicológica del alumno, siempre dentro del marco del currículo básico</li> </ul>
<b>Maestro de comunicación</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a conocer el desarrollo comunicativo lingüístico y las competencias comunicativas del alumno y de la influencia del contexto.</li> </ul>
<b>Especialista</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a identificar barreras para el aprendizaje y la participación del alumno con discapacidad.</li> </ul>
<b>Director</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestiona con el director de la escuela los tiempos y los espacios para la elaboración de la evaluación psicopedagógica y del informe de evaluación psicopedagógica.</li> <li>Participa en las reuniones de planeación de la evaluación psicopedagógica o de elaboración del informe que necesitan mayor apoyo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convoca conjuntamente con el director de la escuela a la familia o tutor de los alumnos a los que se les realizará la evaluación psicopedagógica.</li> <li>En caso de ser necesario informa y entrevista a la familia o tutor del alumno para obtener información sobre el contexto familiar y social del alumno.</li> </ul>	<p><b>INCIDENCIA CON EL SERVICIO DE APOYO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza junto con el equipo interdisciplinario, la pertinencia de la realización de la evaluación psicopedagógica.</li> <li>Da el visto bueno en la determinación de las personas que participaran en cada evaluación psicopedagógica y de los instrumentos aplicados.</li> <li>Supervisa que se lleven a cabo las evaluaciones psicopedagógicas y el informe de las mismas.</li> <li>Solamente en casos necesarios, participa en el proceso de evaluación psicopedagógica de algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales.</li> </ul>

### 3.3.3. *Propuesta curricular adaptada*

A partir del informe de evaluación psicopedagógica, es necesario describir los apoyos que la escuela en su conjunto, el maestro de grupo, el equipo de apoyo y/o la familia ofrecerán para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno. Para elaborar la propuesta curricular adaptada se deben tomar en cuenta las necesidades principales del alumno, identificadas en la evaluación psicopedagógica, así como la planeación que el maestro tiene para todo el grupo.

La propuesta curricular adaptada es la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable. Incluye la planeación de los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos o curriculares que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos. En el caso de los recursos curriculares la propuesta debe partir de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en los planes y programas de estudio vigentes para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria según sea el caso.

La propuesta curricular adaptada es un instrumento necesario para organizar y dar seguimiento al trabajo que la escuela y los maestros de grupo, con apoyo del servicio de educación especial, realizan con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En el caso de los alumnos que requieren de adecuaciones curriculares significativas, es decir, en los contenidos o propósitos educativos, es un instrumento indispensable para tomar decisiones respecto a su promoción.

#### a) *Elaboración de la propuesta curricular adaptada*

La propuesta curricular adaptada es elaborada por el maestro de grupo y el maestro de apoyo, participan la familia del alumno y el personal del equipo de apoyo que se incluyó en el proceso de evaluación psicopedagógica.

Algunas consideraciones que es necesario especificar en la elaboración de la propuesta curricular adaptada son las siguientes:

- Partir del informe de la evaluación psicopedagógica y de la planeación del maestro de grupo.
- Definir los ajustes que requiere hacer la escuela en su organización, para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos y brindar los apoyos específicos que requieren:
  - Definir las adecuaciones de acceso y los responsables para darle seguimiento, en caso de ser necesarias, en las instalaciones de la escuela y el aula y, si se requiere, especificar el tipo de ayudas personales o técnicas que necesita el alumno en su proceso educativo, estableciendo las

acciones necesarias para obtenerlas (dentro de la escuela y en el contexto socio-familiar).

- Definir las adecuaciones curriculares que es necesario realizar en la metodología y en la evaluación, así como en los contenidos y en los propósitos en el caso de los alumnos que requieren adecuaciones curriculares significativas.

- Determinar la participación de la familia o tutor del alumno:
  - Especificar los apoyos que la familia o tutor ofrecerá al alumno, estableciendo compromisos.
  - En su caso, definir la información y la orientación que recibirá la familia por parte del equipo de apoyo y de la escuela.
- En caso de ser necesario, determinar las ayudas específicas que se le brindarán al alumno por parte del personal del servicio de apoyo:
  - En las actividades académicas.
  - En el aula de recursos.
  - Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares).
- Acordar los compromisos que asumen los involucrados.
- Establecer las fechas en las que se revisarán los avances del alumno y se realizarán los ajustes necesarios.

Al final de su elaboración, es importante informar al alumno sobre el tipo de apoyos que recibirá, quién se los dará y en qué momento.

El documento de la propuesta curricular adaptada, una vez elaborado, *permanece con el maestro de grupo* como una herramienta para su planeación cotidiana y será necesario que el personal del servicio de apoyo cuente con una copia.

Las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación básica señalan que el informe de evaluación psicopedagógica, así como la propuesta curricular adaptada y los avances sobre la misma, son documentos necesarios para los procesos de acreditación y traslado de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En el caso de los alumnos que requieren de adecuaciones curriculares significativas, es decir, de adecuaciones en los contenidos y propósitos educativos, la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de la propuesta curricular adaptada es indispensable, pues como se señaló anteriormente será el referente al momento de tomar decisiones relacionadas con su promoción.

Criterios del desempeño del servicio de apoyo en la elaboración de la propuesta curricular adaptada			
Personal	Escuela	Familia	Alumnos
<p><b>Maestro de apoyo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conjuntamente con el maestro de grupo, coordina la elaboración de la propuesta curricular adaptada convocando a los especialistas que participaron en el informe psicopedagógico.</li> <li>Acorda, conjuntamente con el maestro de grupo, las adecuaciones en la metodología y en la evaluación que se requerirán; así como en los contenidos y/o propósitos en caso de que se requieran adecuaciones significativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convoca a la familia en la elaboración de la propuesta curricular adaptada.</li> <li>Solicita de la familia o tutor, información que enriquezca la propuesta curricular adaptada en el alumno</li> <li>Identifica necesidades de la familia, que giren entorno de la situación del alumno.</li> <li>En caso de ser necesario ofrece información clara y oportuna a la familia o tutor del alumno sobre instancias fuera de la escuela que puedan apoyar a la familia o al alumno según el área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en la aplicación de instrumentos y técnicas que ayuden a conocer el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y motivación para aprender de los alumnos evaluados y algún otro aspecto que ofrezca información sobre el aprendizaje del alumno, como su desarrollo en áreas específicas, como la motora, intelectual, de comunicación, entre otras.</li> <li>Corrobra esta información con los elementos que aporte el maestro de grupo.</li> </ul>	<p><b>Trabajador Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Con base en los resultados obtenidos por todo el equipo, cada especialista ofrece propuestas del apoyo que el maestro de grupo, la familia y/o el alumno necesita</li> <li>Se compromete a brindar los apoyos de su área específicamente para responder a las necesidades educativas especiales del alumno</li> </ul>
<p><b>Psicólogo</b> <b>Maestro de comunicación</b> <b>Especialista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestiona con el director de la escuela los tiempos y los espacios para la elaboración de la propuesta curricular adaptada.</li> <li>Participa en las reuniones de planeación de propuestas curriculares adaptadas de aquellos casos que requieran de mayor apoyo.</li> </ul>	<p><b>INCIDENCIA CON EL SERVIDIO DE APOYO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza junto con el equipo interdisciplinario, la pertinencia de la realización de las propuestas curriculares adaptadas con base en las evaluaciones psicopedagógicas realizadas.</li> <li>Supervisa que se llenen a cabo las reuniones para la elaboración de las propuestas curriculares adaptadas.</li> <li>Da el visto bueno a las propuestas curriculares adaptadas y realiza seguimiento de ellas.</li> </ul>	<p><b>Director</b></p>

**b) Puesta en marcha de la propuesta curricular adaptada**

La puesta en marcha de la propuesta curricular adaptada está a cargo del maestro de grupo, sin embargo, el maestro de apoyo también participa y, de esta manera, ambos evalúan permanentemente el impacto de los apoyos en el alumno que presenta necesidades educativas especiales: si se han reahizado, si son suficientes, si se alejan del acuerdo establecido en la propuesta curricular adaptada o si se requiere modificarlos. El resto del personal del servicio de apoyo mantiene vinculación con el maestro de grupo y el maestro de apoyo en relación con los casos donde, de acuerdo con su especialidad, se ofrece apoyo específico.

Cuando el maestro de grupo realiza su planeación de clase (diaria, semanal, mensual, bimestral) describe, con asesoría del personal del servicio de apoyo, los recursos específicos que ofrecerá al alumno que presenta necesidades educativas especiales, basándose en lo establecido en la propuesta curricular adaptada; es importante que esta se tenga como referente al momento de hacer las adecuaciones para que se consideren en la planeación cotidiana del maestro con el fin de asegurar la participación y el aprendizaje del alumno.

En caso de ser necesario y de que se considere en la propuesta curricular adaptada, el personal del servicio de apoyo puede participar directamente en actividades como:

- ▶ **Actividades académicas:** La participación del personal del servicio de apoyo en estas actividades tiene la finalidad de que el maestro de grupo, de educación física, de música u otro, observe los apoyos que se brindan al alumno para que él los incorpore a su práctica docente; en este sentido, el personal de este servicio:
  - ▶ Apoya específicamente al alumno que presenta necesidades educativas especiales, en clases impartidas por el maestro de grupo, de educación física, de música, etcétera.
  - ▶ Trabaja en binas, triadas o pequeños equipos donde se integra al alumno que presenta necesidades educativas especiales.
  - ▶ Imparte clases *conjuntamente con el maestro de grupo* para monitorear los apoyos que se ofrecen a ciertos alumnos.
  - ▶ Observa la intervención pedagógica que el maestro de grupo ofrece al alumno integrado, con la finalidad de monitorear el desarrollo e impacto de las adecuaciones curriculares.
  - ▶ **Aula de recursos:** Es el espacio con el que cuenta el servicio de apoyo dentro de la escuela de educación regular para entrenar y trabajar con la familia de los alumnos y con los maestros; en este espacio se cuenta con material didáctico para ser utilizado con maestros y alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El personal del servicio de apoyo trabaja en este espacio directamente con los alumnos, *sólo en casos específicos*, para responder a necesidades particulares de algunos alumnos, mismas que están establecidas en la propuesta curricular adaptada; por ejemplo, alumnos con

hipoacusia para adiestramiento auditivo y/o articulación; alumnos ciegos para que dominen el ábaco Crammer; alumnos con discapacidad motora para establecer un tablero de comunicación. Es necesario valorar el momento en que el alumno asistirá al aula de recursos, evitando que afecte lo menos posible el desarrollo en a sus asignaturas básicas.

➤ *Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares)*: En caso de que el alumno requiera apoyos complementarios o extracurriculares, el servicio de apoyo sugiere a la escuela y a la familia las instancias o instituciones pertinentes, estableciendo vinculación con ellas y dando seguimiento para implementar los apoyos sugeridos dentro de la escuela. Por ejemplo, algún servicio de rehabilitación física para un alumno con discapacidad motora que ayude establecer las posturas más adecuadas o los apoyos físicos que requiere; atención psicológica para apoyo emocional del alumno o la familia; servicio médico (optometrista, audiólogo u otro) para definir el tipo de apoyos específicos requerido por el alumno (graduación de lentes, lupas, contrastes, auxiliares auditivos, etcétera); participación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en proyectos o actividades extracurriculares en otras instancias educativas (universidades, centros de ciencia, museos, entre otros).<sup>30</sup>

Criterios de desempeño del servicio de apoyo en la puesta en marcha de la propuesta curricular adaptada				
Personal	Ambito	Escuela	Familia	Alumnos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Incide para que en la planeación de la escuela se especifiquen los apoyos que den respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos, estableciendo los responsables de ofrecerlos</li> <li>➤ Ayuda al maestro de grupo durante su planeación docente, asegurándose de que se especifiquen los apoyos que requieren los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, establecidos en la propuesta curricular adaptada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desde su área ofrece estrategias a los integrantes de la familia para favorecer el aprendizaje y la participación del alumno en el hogar y en el contexto social en el que se desenvuelve (de manera individual, en grupos</li> <li>➤ Ayuda a la familia para una mayor comprensión y manejo del caso (orientación directa, canalización a otra instancia y seguimiento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si es necesario, ofrece apoyos específicos al alumno en el área de aprendizaje priorizando su atención dentro del salón de clases.</li> </ul>
	Trabajador Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realiza el seguimiento de los apoyos para la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela y en el aula (organización de espacios físicos, señalización para alumnos con discapacidad visual o auditiva, accesibilidad, materiales didácticos, entre otros).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realiza de manera vinculada con la familia, la escuela y el especialista del servicio de apoyo que corresponda, el seguimiento de los apoyos fuera de la escuela (solo en los casos que sean necesarios)</li> </ul>

Criterios de desempeño del servicio de apoyo en la puesta en marcha de la propuesta curricular adaptada

Personal	Ambito	Escuela	Familia	Alumnos
	Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realiza visitas de observación a las aulas para trabajar con el maestro de grupo, ofreciéndole algunas estrategias que, desde su área, puedan favorecer la participación y el aprendizaje del alumno que presenta necesidades educativas especiales.</li> <li>➤ Mantiene vinculación con el maestro de grupo y con aquellos casos en que se brinda apoyo específico.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si es necesario ofrece apoyos específicos al alumno en el área de adaptación e inserción social y aspectos emocionales, priorizando su atención dentro del salón de clases.</li> </ul>
	Maestro de comunicación			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si es necesario ofrece apoyos específicos al alumno en el área de comunicación, priorizando su atención dentro del salón de clases.</li> </ul>
	Especialista			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ofrece apoyos específicos a los alumnos con discapacidad, enseñanza del sistema Braille, uso del ábaco Crammer, manejo de tableros de comunicación, orillización o Lengua de Señas Mexicana, apoyo para el desarrollo de las conductas adaptativas, etcétera)</li> </ul>
	Director	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realiza visitas de seguimiento a la escuela y a las aulas para verificar que los apoyos por parte del personal del servicio de apoyo (establecidos en la propuesta curricular adaptada) se están llevando a cabo.</li> <li>➤ Lleva a cabo, junto con el director de la escuela, las gestiones para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, en la escuela y en las aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participa en reuniones de trabajo que ofrece el servicio de apoyo a las familias o tutores de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Supervisa que se lleven a cabo los apoyos específicos que se ofrecen a los alumnos en cada una de las áreas establecidas en la propuesta curricular adaptada.</li> <li>➤ Evalúa permanentemente la incidencia del servicio de apoyo en la escuela.</li> </ul>

### c) Seguimiento y evaluación de la Propuesta Curricular Adaptada

El personal de la escuela de educación regular, conjuntamente con el personal del servicio de apoyo y la familia o tutores, realizan una evaluación continua de la propuesta curricular adaptada; por ello, es importante hacer un registro sistemático, para que, al final del ciclo escolar, se cuente con un informe sobre los avances en dicha propuesta. La finalidad de la evaluación continua es saber si los apoyos ofrecidos al maestro de grupo, la familia

y el alumno han dado respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno; siempre que sea necesario deberán replantearse dichas ayudas.

Para decidir si el alumno acredita o no el ciclo escolar es fundamental basarse en el acuerdo 200 por el que se establecen las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal (Diario Oficial, 14 de septiembre de 1994) y en las Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, oficiales y particulares, que señalan que los avances en la propuesta curricular adaptada, sobre todo en aquellos casos en que se requieran adecuaciones curriculares significativas, es decir, en contenidos o propósitos, es el principal sustento para definir la acreditación y promoción de los alumnos.

Criterios de desempeño del servicio de apoyo en el seguimiento y evaluación de la propuesta curricular adaptada			
Ambito	Escuela	Familia	Alumnos
Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Junto con el maestro de grupo, evalúa la pertinencia de los apoyos especificados en la propuesta curricular adaptada.</li> <li>➤ Participa en coordinación con el maestro de grupo, en las reuniones de evaluación de las propuestas curriculares adaptadas.</li> <li>➤ Establece nuevos acuerdos con el director de la escuela, el maestro de grupo, la familia y resto del personal del servicio de apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Evalúa junto con la familia, y el resto del equipo interdisciplinario, la pertinencia de los apoyos que se ofrecen al alumno.</li> <li>➤ Establece nuevos acuerdos con la familia o tutor sobre los apoyos que se ofrecerán al alumno.</li> <li>➤ Da seguimiento a la situación de la familia para identificar como avanza en la satisfacción de sus necesidades.</li> <li>➤ Junto con la familia o tutor dan seguimiento al trabajo de vinculación interinstitucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entrevista al alumno para conocer su opinión sobre los apoyos que recibe si se considera que le están o no sirviendo, si se siente cómodo, entre otros.</li> </ul>
Trabajo social Psicólogo Maestro de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participa en coordinación con el maestro de grupo y el de apoyo, en las reuniones de evaluación de las propuestas curriculares adaptadas.</li> <li>➤ Establece nuevos acuerdos con el director de la escuela, el maestro de grupo, la familia y el personal de servicio de apoyo.</li> </ul>		

Criterios de desempeño del servicio de apoyo en el seguimiento y evaluación de la propuesta curricular adaptada			
Ambito	Escuela	Familia	Alumnos
Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gestiona con el director de la escuela los tiempos y los espacios para la realización de las evaluaciones de las propuestas curriculares adaptadas.</li> <li>➤ Participa en las reuniones de evaluación de las propuestas curriculares adaptadas que necesitan mayor apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Convoca conjuntamente con el director de la escuela, a los alumnos para su participación en las evaluaciones de las propuestas curriculares adaptadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ INCIDENCIA CON EL SERVICIO DE APOYO Supervisa que se lleven a cabo las evaluaciones de las propuestas curriculares adaptadas. Da el visto bueno de las evaluaciones de la propuesta curricular adaptada.</li> </ul>
Director			

### 3.3.4. Detección permanente

El proceso de detección no termina con la decisión adoptada en una primera evaluación, sino que se puede continuar a lo largo del ciclo escolar. Esta fase se desarrolla, básicamente, mediante la observación participativa y el análisis de la información generada a lo largo del ciclo escolar; su intención es abrir la posibilidad de detectar alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales, que no se identificaron en un primer momento del proceso, o bien porque en el transcurso del ciclo escolar se presentaron ciertas circunstancias del contexto (escolar, familiar y comunitario) o personales del alumno, que afectan su proceso de participación y aprendizaje.

En este sentido, el personal del servicio de apoyo y el maestro de grupo trabajan en conjunto para iniciar el proceso de evaluación psicopedagógica y confirmar la presencia o no de necesidades educativas especiales.

### 3.4. Vinculación con otras instituciones

Para ofrecer un servicio de calidad, el personal del servicio de apoyo establece vinculación interna con otros servicios de educación especial y de manera externa con otras instituciones:

#### a) Vinculación interna con otros servicios de educación especial

- *Con otros servicios de apoyo.* En caso que un alumno integrado, atendido por el servicio de apoyo, requiera continuar con dicha atención en el siguiente nivel educativo o en otra escuela, se establece la vinculación con el servicio de apoyo correspondiente; además, entre este tipo de servicios se comparten experiencias, materiales y estrategias que los enriquecen.
- *Con los servicios de orientación.* Los servicios de apoyo se relacionan con los de orientación, entre otros aspectos, para solicitar asesoría sobre estrategias de

atención específica para los alumnos con discapacidad o para solicitar información sobre instituciones y profesionales que ofrecen atención, programa y materiales específicos para que los alumnos reciban una atención integral. Los servicios de apoyo comparten experiencias, estrategias de atención y recursos materiales con el servicio de orientación cuando éste lo solicita.

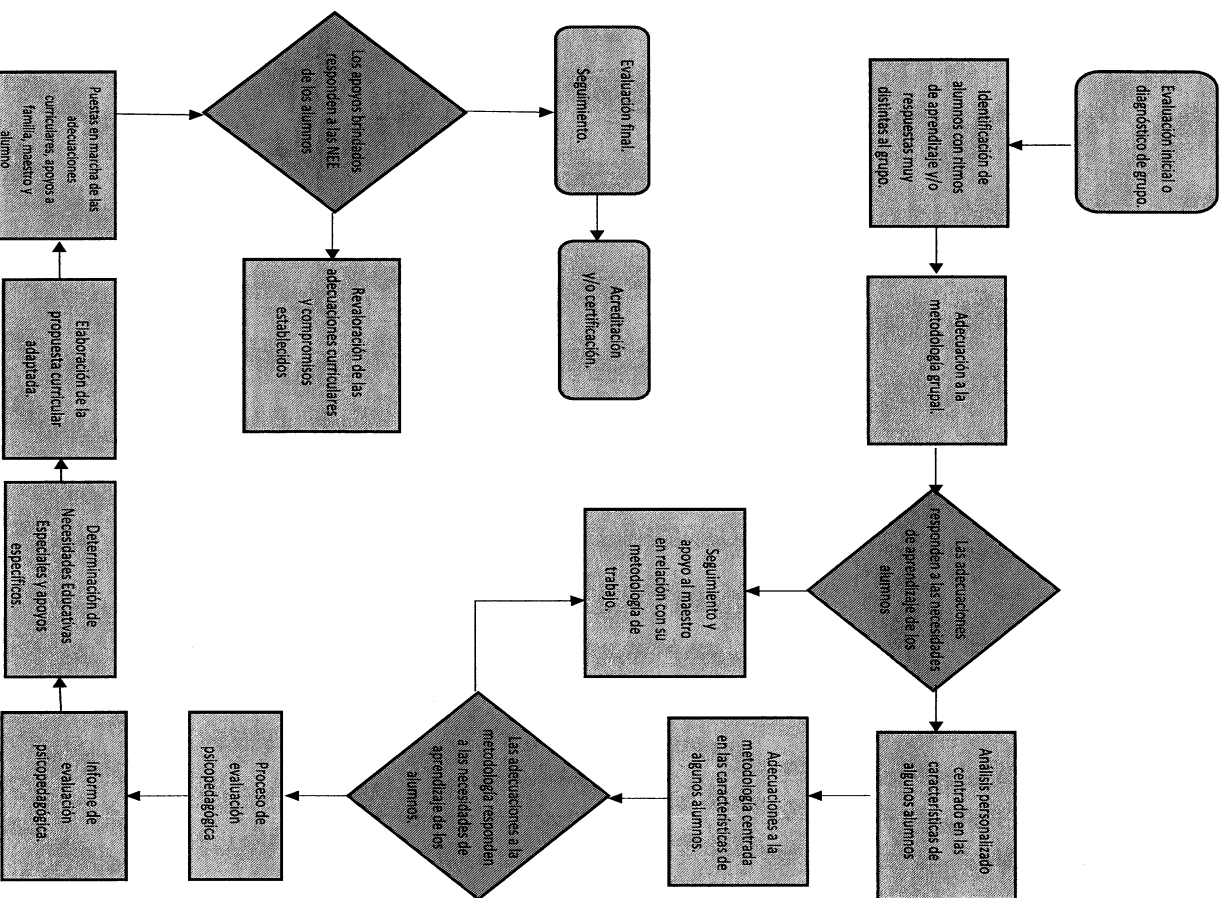
- **Con los servicios escolarizados.** Un servicio escolarizado puede ofrecer servicio de apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales asociada con discapacidad auditiva, motora, visual e intelectual o autismo que estén integrados y requieran de apoyos específicos: como enseñanza del sistema Braille, ábaco Crammer, orientación y movilidad para alumnos con discapacidad visual; rehabilitación física, terapia ocupacional o del lenguaje para aquellos con discapacidad motora; enseñanza de lengua de señas mexicana, oralización, logogenia y entrenamiento auditivo, entre otros, para alumnos con discapacidad auditiva. En este sentido, el servicio de apoyo establece vinculación con los servicios escolarizados cuando un alumno integrado con discapacidad requiere apoyo complementario que le ofrece el servicio escolarizado, o para solicitar ayuda en cuanto a estrategias específicas de atención a los alumnos con discapacidad. La vinculación entre ambos servicios debe ser estrecha.

### b) Vinculación externa con otras instituciones

La vinculación externa es aquella que existe con diferentes niveles y modalidades educativas, con instancias de gobierno, privadas y de la sociedad civil. Dicha vinculación deberá establecerse a través de una corresponsabilidad entre el servicio de apoyo y el personal de la escuela de educación regular y tiene el objetivo de proporcionar al alumno atención integral en diferentes aspectos: cultural, deportivo, social, científico, recreativo, rehabilitatorio, médico, etcétera.

### 3.5. Diagrama de flujo

En el diagrama de flujo se presenta la ruta generalizada del proceso de intervención del personal del servicio de apoyo en la escuela de educación regular para la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad o aptitudes sobresalientes.



Secretaría de Educación Pública [SEP] (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria* (p.p. 13-15, 27-30, 36-39 y 42-45). México: Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

*Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria* fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

#### COORDINACIÓN GENERAL

Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez • Noemí García García

#### RESPONSABLES DE ASIGNATURAS

ESPAÑOL: Miguel Ángel Vargas García • MATEMÁTICAS: Hugo Balbuena Corro • EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD: *Ciencias Naturales* María Elena Hernández Castellanos, César Minor Juárez; *Geografía* Víctor Ayendaño Trujillo; *Historia* Felipe Bonilla Castillo, Verónica Arista Trejo • FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: José Ausencio Sánchez Gutiérrez • EDUCACIÓN FÍSICA: Juan Arturo Padilla Delgado, Rosalía Martsela Islas Vargas • EDUCACIÓN ARTÍSTICA: María del Rosario Rosas Escobedo

#### ASISTENTES DE LA COORDINACIÓN GENERAL

Rosa María Nicolás Mora • Rosa Iliana Puga Vázquez

#### COORDINACIÓN EDITORIAL

Felipe G. Sierra Beamonte

#### DISEÑO DE PORTADA Y DE INTERIORES

Ismael Villafraanco Tinoco • Susana Vargas Rodríguez

#### CORRECCIÓN

Erika Lozano Pérez

#### FORMACIÓN

Marisol G. Martínez Fernández

#### SEGUNDA EDICIÓN, 2009

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2009  
Argentina 28, Centro, C.P. 06020, México, D.F.

ISBN 978-607-467-008-0

Impreso en México  
MATERIAL GRATUITO. Prohibida su venta

## PLAN DE ESTUDIOS 2009

### Educación básica Primaria

## LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL

El término educación básica en la mayoría de los países hace referencia a educación obligatoria y ha venido adquiriendo enorme relevancia particularmente a partir de los años cincuenta. Inicialmente aludía específicamente a la educación primaria.

A escala internacional se han establecido objetivos de cobertura y calidad para la educación básica:

- En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una "visión ampliada" para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto–. Asimismo, confirió a los miembros de una sociedad la posibilidad y a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común.
- La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), señala en su informe presentado a la UNESCO que la educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. Además, puntualiza que los contenidos educativos de este nivel tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría por conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.
- La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos puntualiza que los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura, asimismo declara que *la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo*. También señala que toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural, así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer.

• En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015. Asimismo, en uno de sus puntos señala: *dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas...* [.] *Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, aprovechándose de que estos grupos no han tenido capacidad de para exigir niveles adecuados de calidad en el servicio y en sus resultados.*

• En la Cumbre del Milenio (2000) también se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como "Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio"; en el ámbito educativo destacan: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Este último objetivo tiene, como uno de sus indicadores, eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el 2015.

Como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional, la escolaridad obligatoria se ha ido incrementando. En la actualidad, abarca la educación primaria y secundaria e incluso algunos sistemas educativos, como el caso mexicano, han incorporado uno, dos o más años como obligatorios en la educación preescolar, con el propósito de alcanzar un mejor logro en las siguientes etapas. Es decir, la educación básica se ha ido ampliando de manera progresiva hasta alcanzar ocho, 11 o más años. Es evidente que todos los países centran sus esfuerzos en extenderla a toda la población en edad escolar; es decir, en alcanzar la cobertura universal.

De 1950 a 1980 se observó en Iberoamérica una acelerada expansión de la matrícula y de la inversión económica en la educación básica. En los años ochenta el aumento en la matrícula se mantuvo debido al incremento demográfico; sin embargo, se presentó un estancamiento en el gasto social, vinculado con la crisis de las deudas de los países que conforman esta región.

En los años noventa se incrementa nuevamente el gasto educativo, las tasas de crecimiento poblacional se reducen, se diseñan planes educativos de largo plazo que se convierten en políticas de Estado. Asimismo, se favoreció la descentralización y el apoyo a sistemas que permitieron tanto una mayor autonomía como la modernización de la gestión. Un ejemplo son los programas compensatorios que alientan la participación comunitaria y combaten el rezago educativo, impulsados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo

(Conafe) en México, y por Educo en El Salvador. Otros esfuerzos similares fueron el de las 900 escuelas en Chile, el Plan Social Educativo en Argentina o la Escuela Nueva en Colombia.

En el informe 2007 de los "Objetivos de desarrollo del milenio" se aprecia que la tasa neta de matrícula en la escuela primaria en las regiones en desarrollo aumentó de 80% en el año escolar 1990-1991 a 88% en el año escolar 2004-2005. Sin embargo, aunque se ha reducido el número de niños sin escolarizar, los datos de matriculación demuestran que en 2005 cerca de 72 millones de niños en edad de estudiar primaria no la cursaban, de los cuales 57% eran niñas. Asimismo, se observa que uno de cada cinco niños en edad de estudiar secundaria sigue estando inscrito en centros de educación primaria.

En este sentido, en los últimos años se han realizado transformaciones en el reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística del país, lo cual ha impactado en el ámbito educativo. En marzo de 2003 se aprobaron la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación, donde se reconocen y protegen los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas como parte de los derechos humanos, señalándose que los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.

Respecto a la universalización de la educación primaria en México, entre 1990 y 2005 tanto la tasa neta de matriculación en primaria como la tasa de alfabetización de jóvenes de 15 a 24 años son prácticamente universales (99,4 y 97,3%, respectivamente). Sin embargo, se reconocen problemas para alcanzar la misma cobertura en las entidades federativas y regiones de mayor marginación, y entre los grupos en situación de vulnerabilidad, como los indígenas (particularmente las mujeres), los campesinos, y la población migrante y aislada. La siguiente tabla muestra algunos indicadores relacionados con el cumplimiento de los objetivos del milenio:<sup>1</sup>

### 3. ELEMENTOS CENTRALES EN LA DEFINICIÓN DEL NUEVO CURRÍCULO

En la definición del nuevo currículo para educación primaria se consideraron cuatro elementos sustanciales: la Reforma de Educación Preescolar, la Reforma de Educación Secundaria, la innovación en la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos.

#### 3.1. La Reforma de la Educación Preescolar

La Reforma de la Educación Preescolar, realizada en 2004, se sustenta en la necesidad de tomar en cuenta los aportes recientes de la investigación sobre el desarrollo y aprendizaje infantiles, de modo que en la escuela los niños pequeños tengan oportunidades para continuar desarrollando las capacidades que ya poseen (de pensamiento, lenguaje, relaciones interpersonales, entre otras).

La reforma curricular de la educación preescolar tiene como finalidad contribuir a la transformación y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de las concepciones que las sustentan (creencias sobre cómo son y aprenden los niños pequeños y cuál es la función de la educación preescolar), de modo que los pequeños desarrollen las competencias cognitivas y socioafectivas que son la base para el aprendizaje permanente.

El propósito central de la reforma curricular de este nivel educativo ha sido la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias; ello implica cambios en las concepciones que por mucho tiempo han predominado acerca de los niños pequeños, sus procesos de desarrollo y aprendizaje y, en consecuencia, acerca de lo que corresponde a la escuela hacer para favorecer aprendizajes.

La reforma está en marcha y existen avances importantes; sin embargo, los ritmos y niveles de comprensión, apropiación y aplicación del Programa varían entre modalidades, entidades, zonas escolares y aun entre planteles, debido a la diversidad de condiciones en que se desarrolla el proceso de implementa-

ción. Para avanzar en la consolidación de la reforma es necesario involucrar en ella a todo el personal que labora en este nivel educativo, gestionar recursos para generar plazas necesarias y fortalecer la infraestructura; además hace falta mantener acciones sistemáticas en distintas líneas de trabajo: *a)* continuar el fortalecimiento de la función directiva y de asesoría, articuladas con sus equivalentes para la educación primaria y la secundaria, mismas que se configurarán como un afluyente del Sistema Nacional de Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros, *b)* seguimiento al proceso de reforma en las entidades y modalidades, *c)* fortalecimiento del trabajo pedagógico de las educadoras y *d)* desarrollo de criterios para la articulación entre la educación preescolar y la educación primaria.

La educación preescolar es fundamental en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños y la escuela debe ofrecer a todos oportunidades formativas de calidad, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales; esto a partir del reconocimiento de las capacidades y potencialidades que poseen desde edades muy tempranas. Por esta razón, no basta con que los niños pequeños asistan a la escuela, se requiere que ésta asegure el desarrollo de sus capacidades de pensamiento, que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

Con la obligatoriedad del preescolar se puso en marcha y se está impulsando una reforma pedagógica de este nivel educativo, a fin de que los niños vivan una experiencia formativa para desarrollar sus competencias intelectuales y socioafectivas. La transformación de las prácticas educativas tradicionales es el principal objetivo de la reforma y, en relación con ello, las docentes de educación preescolar<sup>7</sup> se encuentran en un proceso de formación que implica cambios en sus concepciones y formas de trabajo. Los esfuerzos por dar cumplimiento al mandato de ley que hace obligatorio el preescolar ha tenido implicaciones no sólo en el incremento de la matrícula y la operación del servicio en general, sino en el trabajo pedagógico de las docentes de educación preescolar. Además, aún se ve afectado el derecho de muchos niños y niñas para acceder a la educación básica de calidad desde edades tempranas.

A cuatro años de publicado el decreto que hace obligatoria la educación preescolar para la población de 3 a 5 años de edad, el panorama no es alentador: no sólo no se ha cumplido con los plazos establecidos en cuanto a cobertura y la presión financiera seguirá creciendo, sino que existen signos preocupantes de que la calidad de los servicios dista mucho de ser la deseable. Esto es compren-

<sup>7</sup> Nos referimos a las docentes, pues la mayoría de quienes imparten la educación preescolar son mujeres; desde luego, no excluimos con el uso de este término a los valores docentes de este nivel.

sible si se asume que el sistema educativo nacional se encuentra sometido a la tensión que provoca la masificación de un servicio en detrimento de la calidad del mismo.

La puesta en marcha de la reforma educativa ha planteado la superación de dos grandes retos: *a) la gestión administrativa y financiera para la operación del servicio y b) la gestión técnico-pedagógica.* El primero no ha sido superado, y para lograrlo se requiere reorientar los alcances de la reforma. El segundo está supeditado a una eficiente ejecución del primero.

Otro de los grandes retos de la reforma del preescolar es considerar que este programa debe tomar en cuenta la diversidad cultural y lingüística que se atiende en el nivel, y valorar los posibles cambios y adecuaciones al currículo para atender con pertinencia a toda la población.

Las tendencias actuales en acciones de desarrollo humano plantean que la educación a edades tempranas representa una excelente oportunidad para sentar las bases de una sólida formación de los individuos, y eficientemente ejecutada resulta social y económicamente muy rentable, sobre todo si se orienta a las poblaciones en desventaja, ya que esto previene rezagos educativos. Los costos sociales y económicos que representa el revertir los rezagos educativos son muy altos.

### 3.2. La Reforma de la Educación Secundaria

A partir de 2006 se empezó a aplicar un nuevo currículo en la educación secundaria; en el ciclo escolar 2008-2009 se concluyó la generalización del tercer grado, de modo que su consolidación es aún una tarea pendiente; sin esta consolidación la articulación de toda la educación básica no será posible. La generalización ha presentado dificultades debido a la heterogeneidad del nivel de secundaria, no sólo por sus modalidades (general, técnica, telesecundaria), sino por las condiciones de operación en los estados (y dentro de ellos, en las distintas regiones).

La educación secundaria busca asegurar que todos los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad tengan acceso a la misma, la concluyan (idealmente en tres años) y obtengan una formación pertinente y de calidad que les permita ingresar al sistema de educación media superior.

Ante los resultados poco exitosos de las evaluaciones PISA 2000, en el año 2002 se inició una revisión profunda del nivel de secundaria, ya que los desafíos más significativos se encuentran ahí: 18 de cada 100 estudiantes reprobaban alguna materia y sólo 79 de cada 100 concluyen sus estudios en el tiempo que establece el plan de estudios. Así pues, no sólo es fundamental lograr la

universalidad en la educación secundaria, incrementando la absorción (94.9%) y la cobertura (91.8%), sino lograr que disminuya la tasa de reprobación y aumente la eficiencia terminal. Esto implica transformar las prácticas docentes en las escuelas secundarias, a fin de promover aprendizajes efectivos en todos los estudiantes, así como renovar la gestión de las escuelas generando las condiciones para que docentes y directivos trabajen colaborativamente y asuman como equipo la responsabilidad en el aprendizaje de todos sus estudiantes en este nivel.

Un comentario especial debe hacerse respecto a la telesecundaria. Con una trayectoria de crecimiento acelerado, con algunos éxitos, pero también con signos severos de abandono, este modelo educativo requiere ser fortalecido para elevar la calidad de los aprendizajes y la eficiencia terminal. Los resultados de las evaluaciones indican que la telesecundaria arroja puntajes mucho más bajos, en comparación con las otras modalidades, pero además se debe consolidar a la Telesecundaria como un mecanismo fundamental para asegurar la cobertura educativa con calidad en la fase terminal de la educación básica.

Esta modalidad tiene la potencialidad de lograr cubrir sectores que las modalidades general y técnica de secundaria no pueden abarcar, debido a las condiciones propias de las comunidades. El que 22% de la población del nivel se encuentre en esta modalidad, indica que no es únicamente una herramienta para atender el problema de la cobertura, sino que es también uno de los referentes que permiten ubicar el problema de la calidad en la educación.

En este sentido, se requiere fortalecer el modelo pedagógico de la telesecundaria poniendo énfasis en la formación de maestros, la producción y consolidación de los materiales educativos necesarios, y el abatimiento del rezago tecnológico que muchos planteles de telesecundaria muestran.

Esto implica un fuerte y decidido trabajo intersectorial que involucre no únicamente a la Subsecretaría de Educación Básica, sino también a actores tan variados como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), la Dirección General de Educación Indígena, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) y el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPECE), entre otros.

### 3.3. La innovación en la gestión escolar

Para que la renovación curricular resulte eficaz se requiere no sólo un compromiso por parte de los diversos actores involucrados, sino también estrategias

#### 4. LA ARTICULACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La articulación de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso contenido en el último nivel educativo del subsistema. Implica integrar los niveles preescolar, primaria y secundaria como un trayecto formativo en el que haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, y las actitudes y los valores, esto es, del desarrollo de competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura.

Si bien se reconoce que los planes y programas de estudio de educación primaria, renovados a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1993, han estado sujetos a revisiones constantes—entre las que destaca la que se hizo al programa de Español de primaria (2000)— esto no ha sido suficiente para hacerlos corresponder con los actuales cambios sociales, culturales y científicos. En consecuencia, una acción prioritaria para asegurar una educación básica de calidad es la oportuna y acertada articulación curricular entre los tres niveles.

A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006) se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica en general y de la articulación entre la formación básica y la educación media superior. Asimismo, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria.

Una vez que preescolar y secundaria han tenido reformas sustanciales, el reto reside en su articulación con la primaria, que al mismo tiempo es el nivel más consolidado hasta el momento. Por ello, se identifica la urgencia de realizar adecuaciones al currículo de educación primaria y replantear los materiales educativos, atendiendo a las reformas de preescolar y secundaria, al mismo tiempo que se busca incorporar mecanismos de innovación educativa para fortalecer las actividades que se realizan en este nivel, así como fórmulas novedosas de gestión escolar.

Los retos de la primaria se centran en elevar la calidad y en incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: la renovación de los contenidos de

aprendizaje y nuevas estrategias didácticas, el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; el aprendizaje de una lengua materna, sea lengua indígena o español, y una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura de orden estatal; la renovación de la asignatura Educación Cívica por Formación Cívica y Ética, y la innovación de la gestión educativa.

La articulación de la educación básica debe entenderse desde una perspectiva que supere la concepción que reduce el desarrollo curricular sólo a la revisión, actualización y articulación de los planes y programas. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores. Esos aspectos y sus características son los siguientes.

- *El currículo.* En términos generales, se entiende por currículo el conjunto de contenidos, ordenado en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos. Para ello, el currículo debe ser congruente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los niños y los adolescentes, pertinente a las necesidades educativas de los alumnos, relevante a las demandas y necesidades sociales. En la construcción del currículo las propuestas programáticas de cada nivel, modalidad y grado deben articularse adecuadamente con los niveles precedentes y consecuentes, así como garantizar que la extensión y profundidad de contenidos se establezcan de acuerdo con lo que diversos trabajos de investigación en didácticas específicas muestran que los alumnos pueden estudiar y aprender con ayuda del maestro y de diversos materiales.

- *Los maestros y las prácticas docentes.* Como agentes fundamentales de la intervención educativa, los maestros son los verdaderos agentes del desarrollo curricular por lo que deberán participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar le demande.

Conviene tener presente que la puesta en práctica del currículo, pese a que debe ser cuidadosamente planada, es siempre, para un profesor, una actividad creativa alejada de toda rutina y de resultados previamente pautados. Las interacciones que el maestro logra generar entre los alumnos, la calidad de las actividades que propone, la comprensión y el manejo profundo y creativo de

Los enfoques de las asignaturas y de los contenidos, los recursos didácticos que utiliza, son el resultado de prácticas docentes reflexivas e innovadoras.

La tarea docente se debe desarrollar como un proceso flexible con gran capacidad de adaptabilidad y creatividad; exige la conformación de redes de maestros para un trabajo más cercano entre ellos que les permita intercambiar las experiencias que viven día a día en el contacto con los alumnos para comentar sus propuestas y apoyarse mutuamente, para compartir los éxitos y desaciertos como un proceso permanente de evaluación y de aprendizaje entre pares, así como para definir los trayectos formativos sobre lo que a partir de esas experiencias consideren necesario para mejorar su labor.

- *Los medios y materiales de apoyo.* Conformados por los recursos didácticos que facilitan la enseñanza en el aula, los medios y materiales de apoyo deberán ser adecuados a las condiciones del entorno social, cultural y lingüístico. Es deseable que a los medios existentes se agreguen los nuevos recursos, resultado del avance en las TIC. Lo importante es garantizar una relación congruente entre el desarrollo de los campos formativos, la enseñanza de los contenidos y el manejo de las nuevas TIC, así como asegurar en los maestros las competencias necesarias para su aprovechamiento pedagógico.

- *La gestión escolar.* Está conformada por el conjunto de aspectos y condiciones necesarias para que las comunidades educativas adquieran autonomía, identifiquen problemas y contribuyan a su solución, por medio de la transformación del trabajo en el aula y de la organización escolar, a fin de que los integrantes de la comunidad escolar vivan ambientes estimulantes para el estudio y el trabajo. La gestión escolar deberá centrar la atención en el cumplimiento de su razón de ser: el estudio, la enseñanza y el aprendizaje, y de esta manera establecer mecanismos para alcanzar los propósitos formativos. Como parte de la gestión escolar se incluyen dos aspectos que tienen repercusión en las formas de trabajo de las escuelas e inciden en las condiciones en que se realizan el estudio, la enseñanza y el aprendizaje, estos aspectos son: la normatividad escolar y los recursos con que cuentan las escuelas, incluyendo la infraestructura. La gestión escolar que apunta al logro educativo procura la organización y el funcionamiento escolar que abren espacios a la participación de los padres, tutores y comunidad en general de manera organizada, y al funcionamiento del órgano técnico.

- *Los alumnos.* El centro de la intervención educativa y el referente fundamental de todos los aspectos del desarrollo curricular lo constituyen los alumnos. Para ello es necesario tener presente quiénes son los niños y los adolescentes y particularmente reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, en estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos que viven en cada una de las regiones del país.

## PLAN DE ESTUDIOS 2009

Así, una educación básica articulada, curricular y pedagógicamente, sólo puede ser resultado de la coordinación de los aspectos del desarrollo curricular, de la comunicación permanente y efectiva de todas las instancias que conforman la Subsecretaría de Educación Básica, autoridades educativas estatales, directivos, maestros, padres de familia, los alumnos y los diferentes sectores sociales.

lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

- *Competencias para la vida en sociedad.* Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad socio cultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

## 5.2. El perfil del egreso de la educación básica

El perfil de egreso de la educación básica tiene un papel muy importante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) que constituyen esta etapa de escolaridad obligatoria. Las razones de ser de dicho perfil son las siguientes:

1. Definir el tipo de estudiante que se espera formar a lo largo de la educación básica.
2. Ser un referente común, tanto para la definición de los contenidos como para las orientaciones didácticas que guían el estudio de las asignaturas que forman el currículo.
3. Servir de base para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, que además de conocimientos y habilidades incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas. El logro de los rasgos del perfil de egreso supone una tarea compartida entre los campos de conocimiento que integran los planes de estudio de la educación básica.

Los planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria se han construido de manera articulada y con el principio general de que la escuela en su conjunto y en particular los docentes dirijan los aprendizajes de los alumnos, mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, el análisis y

la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo. Así, el paso de los alumnos por la escolaridad básica se hará de manera coherente y sin traslapes o vacíos en las diversas líneas de estudio.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

## 6. CARACTERÍSTICAS DEL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

El plan y los programas de estudio de educación primaria dan continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudio de educación secundaria 2006 en relación con tres elementos sustantivos: *a)* la diversidad y la interculturalidad, *b)* el énfasis en el desarrollo de competencias y *c)* la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.<sup>10</sup>

- *La diversidad y la interculturalidad.* El tratamiento de esta temática no se limita a abordar la diversidad con un objeto de estudio particular, por el contrario, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Asimismo, se reconoce que los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad permanente o transitoria. En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. Se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo.

- *Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados.* El plan y los programas de estudio propician que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales, por lo que plantea el desarrollo de competencias. Es decir, se pretende favorecer que los alumnos adquieran y apliquen conocimientos, así como fomentar actitudes y valores que favorezcan la convivencia, y el cuidado y respeto por el ambiente.

A fin de orientar el trabajo de los maestros respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudio expresan, además de los contenidos que se abordarán, los aprendizajes que se espera los alumnos logren en cada grado y en cada asignatura. Esto puede facilitar la toma de decisiones de los maestros. Los aprendizajes esperados también son un importante referente para mejorar la comunicación y colaboración entre profesores, alumnos y padres de familia.

- *Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.* Una de las prioridades en educación primaria es favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas de cada uno de los grados. Se busca que dicha integración responda a los retos de una sociedad que cambia constantemente y que requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural. En este contexto, de manera progresiva en cada uno de los grados en diferentes asignaturas se abordan contenidos que favorecen el desarrollo de actitudes, valores y normas de interrelación. Dichos contenidos están conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven.

Específicamente, los temas que se desarrollan de manera transversal en educación primaria se refieren a igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, y educación para la paz.

Estas temáticas deben ser el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela. La reflexión de todos los actores educativos sobre la posición que tienen en relación con los valores y actitudes que se favorecen en el ámbito escolar, familiar y social es un aspecto esencial para lograr que los alumnos desarrollen dichos valores y actitudes. Asimismo, es fundamental tener presentes las condiciones socioculturales y económicas de las alumnas y los alumnos y propiciar que el trabajo escolar incluya temas y situaciones de relevancia social y ética.

<sup>10</sup> Características del Plan y los programas de estudio, en *Educación básica. Secundaria, Plan de Estudios 2006*, Secretaría de Educación Pública, 2006.

Luque, D.J. y Romero, J.F. (2002). Desarrollo curricular y respuesta educativa a la diversidad del alumnado. En: *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular* (p.p.15-27). Málaga: Aljibe

#### DESARROLLO CURRICULAR Y RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

---

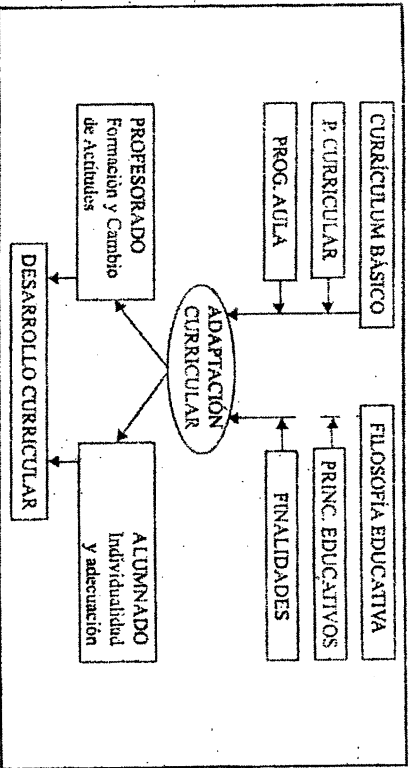
El análisis de los conceptos de diversidad y comprensividad, tras una reflexión sobre el de Educación, nos conduce a los de individualidad y adecuación curricular. Así, si por Educación entendemos un proceso permanente que, a través de un conjunto organizado y sistemático de acciones, se encamina a unos fines de formación y desarrollo personal, social y moral, es un hecho consustancial que la respuesta educativa sea la aceptación del currículum en función de las necesidades del alumnado.

El sistema educativo diseñado desde unos criterios curriculares básicos, llega a través de una progresiva concreción, a desarrollar el principio de adecuación curricular, ya que desde una sólida base de filosofía y principios educativos, ese sistema apunta hacia la consecución de objetivos que materializan los fines educativos. El Proyecto de Centro es el instrumento desde el que se organiza, estructura y diseña el conjunto de elementos educacionales, curriculares, organizativos y de funcionamiento, para dar respuesta a las necesidades educativas de su alumnado, llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces, y todo ello, considerando los vínculos entre la Comunidad Educativa y su contexto. En suma, servir de marco de provisión y desarrollo de esa atención a la diversidad de su Alumnado, estableciendo sus pautas y planificación (Luque, 2002).

La Adaptación Curricular es el instrumento o recurso (tanto en una visión de producto como de proceso) que concreta a niveles prácticos, el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje, en circunstancias de compleja intervención, que hace posible llegar a la aceptación de la individualidad y la aplicación apropiada del sistema, buscando en una mayor realidad, la realización de la Educación Personalizada. Esa Adaptación Curricular debe suponer para el Profesorado un elemento de

formación profesional, habida cuenta que conlleva preparación, reflexión docente y valoración de actuaciones educativas. De forma paralela, es deseable que, como consecuencia de esa reflexión, se produzcan cambios o progreso de actitud en el profesorado, obteniéndose así un verdadero motor para el desarrollo del currículum. Desde un orden práctico de intervención docente, podemos hacer a modo de esquema las siguientes consideraciones:

1. *Reflexión educativa*, como una revisión del pensamiento-actuación con el Alumnado, que permita incidir en una actuación tutorizada y contempladora de esa diversidad e individualidad.
2. *Reflexión docente y de su instrucción*, de cara a la revisión de los postulados sobre la actuación diaria del docente, programas, intervención específica en las dificultades de aprendizaje, aspectos socioafectivos, etc.
3. *Aspectos de evaluación y valoración* de la acción docente y tutorial.



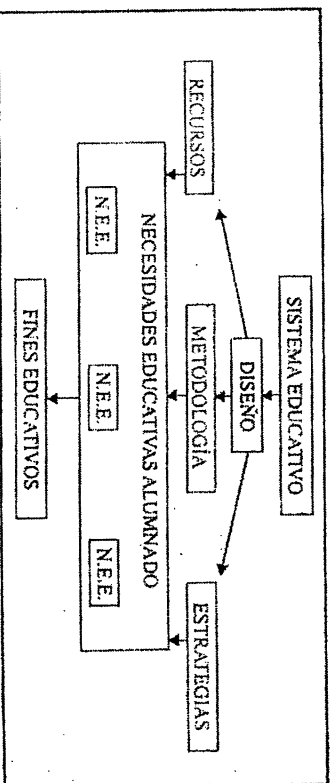
### 1. DESARROLLO CURRICULAR Y DIVERSIDAD

El currículum tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria, se desarrolla y concreta en la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa y de Ciclo. Toda la articulación y elaboración de esos Proyectos y sus elementos, están basadas fundamentalmente en la adecuación del currículum al contexto socioeconómico y a las características del alumnado. De esa asociación debe surgir el conjunto de criterios metodológicos generales, para afrontar con eficacia todo el desarrollo educativo, a lo cual ha de asociarse una visión de proceso, a lo largo de la estructura en la que se gradúa el sistema educativo. En este sentido, en cualquiera de las Etapas educativas, los procesos de adecuación a las Necesidades Educativas Especiales, como elementos distintivos de esa diversidad, han de preverse objetivos de mayor grado de efectividad, así como la conveniencia de plantearmien-

tos de actuación, sobre los niveles prácticos de trabajo en la concreción y secuenciación por ciclos, para lo cual deberíamos hacer, al menos tres reflexiones:

- 1) Evitar, con las medidas de adaptación, corrección y compensación, una tendencia hacia la norma homogeneizadora, aceptando unos principios de flexibilidad e individualidad, siendo el alumnado, en su proceso de aprendizaje, el básico criterio de valoración.
- 2) Apertura del Proyecto Curricular a la aceptación de las N.E.Es., buscando su implementación en la organización del currículum en el Centro, Etapa y Aula.
- 3) Se tendrán en cuenta como grandes ejes de actuación, los elementos de *Orientación, Opuntividad, Adaptación Curricular y la Diversificación Curricular* persiguiéndose la adecuación de los objetivos generales de la Etapa y de las áreas con base a una secuenciación, priorización y aplicación al alumnado.

Tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria Obligatoria, se tiene un Currículum único a modo de marco referencial, en el que se inscriben los proyectos y desarrollos curriculares. Ese currículum es básico, por cuanto tiende a una intervención educativa sobre la que construir y desarrollar la enseñanza en la población escolar y a lo largo de las edades. Ello no significa que tenga valores mínimos y que unos supuestos niveles de excelencia o ejecución normativos, se hayan bajado. Más bien habría que señalar una distribución de contenidos, su nivel de aplicación y abstracción, en función de la edad y de las nuevas necesidades sociales, profesionales y de orientación.



La educación supone, de manera implícita, un abordaje integral a la diversidad de personas y situaciones. Pero ¿qué se entiende por diversidad? En cuanto al término en sí, de acuerdo al diccionario de la Real Academia, diversidad, es sinónimo de variedad, semejanza o diferencia, por lo que podría definirse en el terreno social y socioeducativo, como el conjunto o abundancia de personas con sus pro-

pias características, formando un todo diferenciado y distinto. Es obvio que la diversidad es implícita a la sociedad y que ello ha de estar presente en los centros educativos (sobre todo los públicos), repitiendo la configuración de la sociedad a la que pertenece.

La atención a la diversidad propia del sistema educativo, adquiere carta de naturaleza y pleno sentido en el colectivo de las N. E. Es, y ello por los principios de solidaridad, compensación educativa y justicia social. Evidentemente, esa diversidad es más amplia y acoge a cualquier alumno o alumna que, en su desarrollo escolar/curricular, precise de elementos de ajuste en su individualidad. La realidad de esa diversidad arranca de la existencia de los distintos grupos familiares y socio-culturales, lo que se concreta escolarmente en los tres niveles de:

NIVELES ESCOLARES EN LA DIVERSIDAD	
<b>CENTRO:</b> Urbano-Rural. Aspectos sociales-culturales. Profesorado. Interacción Familiar. Centro.	
<b>AULA:</b> Conformación y tipo de grupos. Organización escolar del centro.	
<b>ALUMNADO:</b> Aspectos personales y familiares. Problemática específica. Estilo de aprendizaje. Interacción estilos docente y de aprendizaje.	

La escuela por lo tanto se encuentra con una diversificación de su alumnado, como efecto de la realidad socio-cultural en la que está inmersa, a la que debe atender a través del currículum y las sucesivas concreciones de éste. En tal sentido podría recordarse que los aspectos fundamentales de *Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación*, merecen una valoración distinta a la normativización con la que han sido tratados, viéndose más con un carácter flexible, de desarrollo y ajuste a las capacidades e intereses.

<b>OBJETIVOS:</b>	Orientadores. Desarrollo de capacidades. Individualidad.
<b>CONTENIDOS:</b>	Visión amplia. Funcionalidad y versatilidad.
<b>METODOLOGÍA:</b>	Flexibilidad. Ajuste a la diversidad.
<b>EVALUACIÓN:</b>	Procesual. Personalizada.

De acuerdo a los elementos anteriores, contestando a las ya conocidas preguntas *Qué y Cómo enseñar*, debemos señalar, a modo de escuetas reflexiones:

- El Profesorado será especialmente cuidadoso en la definición, estructura y organización del Proyecto Curricular de Etapa. Con ello habrá preparado una especial cobertura de los temas que han de presentarse.
- La selección y organización de los contenidos deberá distinguir entre lo fundamental y lo complementario. Para ello hará uso de criterios de funcionalidad y adaptación al alumno/a. Debe precisarse que todo el currícu-

lum gira en torno al desarrollo de las capacidades del alumnado, para lo cual se arbitran las medidas de atención a la diversidad.

- Los aspectos metodológicos se orientarán hacia la adecuación contenido/actividades/alumnado, prosiguiendo en una línea de flexibilidad y continuo acercamiento del currículum. Básicamente las actividades y metodología en general, estarán en función de:

- Estilo docente y del estilo de aprendizaje, así como de la interacción de ambos.
- Gradualidad de la complejidad temática.
- Recursos didácticos.

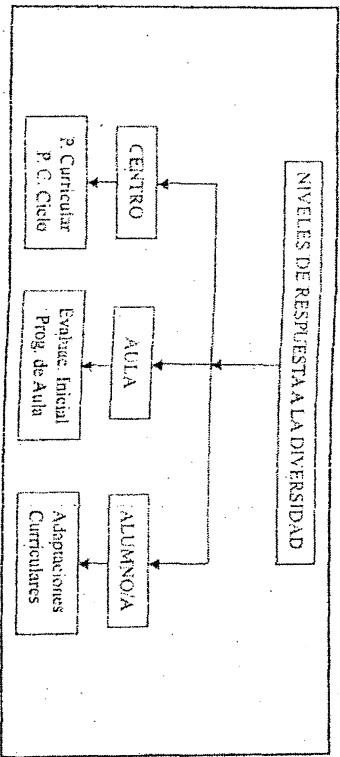
En suma, el Proyecto Curricular debe partir de un fino análisis del contexto, alumnado, Profesorado y recursos del Centro, de tal forma que la distancia entre lo que el Centro-Sistema educativo ofrece y el alumno precisa, sea la adecuada y exista una *relación evidente entre apertura y descentralización curricular de un lado, y facilidad de ajuste entre oferta y demanda educativa por otro*. (CECIA, 1992, pp 54). Está de más recordar que esta atención no podrá materializarse en una verdadera acción educativa, si no establecemos un adecuado marco orientador, esto es, deberá expresarse claramente el papel del Departamento o Equipo de Orientación y de la Tutoría. Es obvio que sin un Profesorado-Tutor preparado y comprometido, no podrá intervenirse en una educación para la diversidad.

En esa atención a la diversidad, una vez detectadas las Necesidades Educativas que el Alumnado presenta y obtenidos unos resultados de ese análisis, se podrá pasar a la valoración de las Necesidades Educativas Especiales. De acuerdo a estas necesidades, el Centro establecerá la respuesta educativa que, en general, dispone para hacer frente a ellas. Las acciones pertinentes serían la adecuación de una Acción Tutorial y la puesta en marcha del desarrollo de programas de Refuerzo, de Adaptación y Diversificación Curriculares. De esta forma, tendríamos:

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PROYECTO CURRICULAR	
1.	Detección-Análisis de Necesidades Educativas.
2.	Valoración de Necesidades Educativas Especiales.
3.	Respuesta educativa del Centro.
4.	Adecuación de la Acción Tutorial.
5.	Desarrollo de Adaptaciones y/o Diversificación.

Una profundización en esta reflexión, puede venir de la lectura de los *Materiales Curriculares*, en los que se habla de la programación de aula con relación a la

diversidad. La respuesta educativa en resumen, siguiendo a García Vidal (1993) se podría concretar en el cuadro.



En última instancia la Adaptación Curricular en sus diversos tipos y grados de ajuste, supondrá la respuesta individualizada al alumnado que la precise.

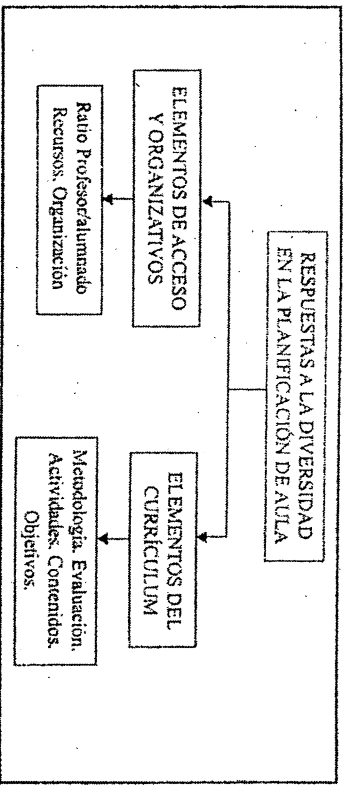
**2. RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD**

Desde una perspectiva general, estructural y organizativa, el sistema educativo fundamenta su intervención en los distintos niveles o vías de atención que se esquematiza en el cuadro siguiente.

VIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
<b>ACCIÓN TUTORIAL</b>	Elemento básico para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del Alumnado.</li> <li>• La individualización en la enseñanza.</li> </ul>
<b>ADAPTACIONES CURRICULARES</b>	Elemento de ajuste curricular: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso/Producto.</li> <li>• Significatividad en función de Objetivos Generales y Contenidos fundamentales (Modificación del Currículum Básico).</li> </ul>
<b>OPORTIVIDAD</b>	Recursos, actitudes, Substancialidad, Intereses Alumnado, Versatilidad <ul style="list-style-type: none"> <li>• NEES, Compensación, refuerzo, motivación.</li> <li>• Adecuación compensadora en el aula ordinaria</li> </ul>
<b>DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR</b>	Alumnado mayor de 16 años. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fines en el Currículum y agotamiento de otras medidas.</li> </ul>
<b>PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL</b>	Reorganización global del Currículum de la E.S.O. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanzado entre 17/21 años, sin alcanzar los objetivos de la E.S.O., sin titulación de F.P.</li> </ul>
<b>NEE. F.P. específica</b>	Inserción laboral/educativa.

Estas vías generales han de concretarse en las diversas actuaciones y situaciones educativas que se dan en la vida de los Centros, de la mano sobre todo de una adecuada acción tutorial y de equipo docente, de aquí que tengan una especial importancia las actividades que realicen los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica, como estructura de organización y de dinámica de trabajo.

Desde la perspectiva concreta u operativa del Aula, esa respuesta educativa se centra en la Acción Tutorial, cuyo papel es tan obvio que no merece mayor consideración, aunque sí podríamos, en resumen, referirnos a esa actividad como un abanico de múltiples intervenciones educativas, todas ellas con un marcado carácter formativo, en las que estaría indicado favorecer su reflexión en el Profesorado, a fin de llegar a asimilarla como básica en la acción educadora y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular. Para ello, se deberá conseguir la preparación del Claustro de Profesores hacia una formación permanente como Tutores, en una vía de trabajo compartido y estructura básica para una Acción Tutorial de Equipo Docente. La Acción Tutorial debe estar consagrada sobre un marco de respuesta a la diversidad, lo que habrá de concretarse en la planificación y programación de actividades a realizar. Siguiendo a Manjón (1993), tendríamos:



Es finalmente en la Adaptación Curricular, último nivel de concreción del desarrollo curricular, considerados los elementos tanto de acceso como nucleares del currículum, donde se hace realidad el acercamiento adecuado al alumnado.

**3. DIVERSIDAD DEL ALUMNADO**

Quizá sea un tanto simplista el tratar de clasificar esta diversidad social, aunque debemos entenderlo en un acercamiento puramente didáctico y desde un punto de vista psicoeducativo, buscando una operatividad en la intervención de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta consideración y tratando de huir de las

categorizaciones que introducen distintividades, intergrupos y/o homogeneizaciones intragrupo, podríamos convertir en una diversidad del alumnado en función del currículum, obteniendo la siguiente clasificación<sup>1</sup>:

DIVERSIDAD EN EL ALUMNADO	
1)	Alumnado encauzado de forma convencional al Currículum.
2)	Alumnado con trastornos del Aprendizaje.
3)	Alumnado con necesidades de compensación educativa a por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desventaja sociocultural.</li> <li>• Minorías étnicas o culturales en situación desfavorable.</li> <li>• Salud, decisión judicial, etc.</li> </ul>
4)	Alumnado con Necesidades Educativas Especiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociadas a Discapacidad.</li> <li>• Asociadas a Sobrehabilidad.</li> <li>• Trastornos graves de conducta, de personalidad o de desarrollo.</li> <li>• Asociadas a trastornos o Dificultades Específicas de Aprendizaje.</li> </ul>
5)	Alumnado con especiales dificultades de Adaptación de origen afectivo-emocional.

El cuadro debe entenderse como un intento de situar esa diversidad del Alumnado desde un punto de vista exclusivamente curricular, esto es, una aproximación global al principio de adecuación entre el contexto sociocultural y las características del alumnado, a fin de poder establecer unos principios metodológicos generales. Por otro lado, de acuerdo a la CIE-10 (OMS, 1992) y al DSM-IV (APA, 1994) para un marco más concreto de dificultades académicas y/o de desarrollo podríamos establecer la clasificación de categorías diagnósticas, enfocada a una intervención de corte psicoeducativo. Cada una de esas categorías podrá subdividirse en otras para ahondar o concretar el diagnóstico, siguiendo para ello las especificaciones contenidas en los manuales de referencia... De esta manera, nos acercamos al nivel de la práctica educacional en la que, nos encontramos con las diferencias en la adquisición del conocimiento y del aprendizaje en general, como diferencias se aprecian en toda la conformación social.

En el tema de la diversidad y por tanto de las diferencias individuales, debe admitirse que las respuestas educativas son proporcionadas a aquéllas, lo cual nos ubica en el ámbito de un aprendizaje, en el que necesariamente se podrán presentar dificultades en la adquisición o desarrollo, se deban tanto a factores individuales como contextuales o de la instrucción y docencia.

<sup>1</sup> La Clasificación se basa en la normativa vigente: RD 696/95 de 28 de Abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE nº 131 de 02/06); LOPEG-CÉ y en la Comunidad Andaluza la Ley 9/1999, de 18 de Noviembre, de Solidaridad en la Educación. (BOJA nº 140 de 2/12).

CATEGORÍAS DIAGNÓSTICAS GENERALES	
A)	RETARSO MENTAL
B)	TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE
C)	TRASTORNOS DE LA COMUNICACION
D)	TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO
E)	TRASTORNOS POR DÉFICIT DE ATENCIÓN Y COMPORTAMIENTO PERTURBADOR
F)	DEFICIENCIAS MOTORIAS
G)	DEFICIENCIAS SENSORIALES
H)	OTROS TRASTORNOS: De la ingesta y conducta alimentaria; Tics; Trastornos de la eliminación
I)	OTROS TRASTORNOS: Absorbed por separación; Múltiple selectivo; Trastorno afectivo de la vinculación; Movimientos estereotipados

En el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E/A), se han de considerar, como elementos de ajuste al alumnado, los factores de contexto (familiar-escolar), factores exclusivamente curriculares (contenidos, objetivos, análisis de tareas, etc.) y los debidos a las características individuales del alumnado. En ese proceso de E/A, al perseguirse objetivos de consecución o logro, es obvio que podrán advertirse obstáculos, limitaciones o distinto grado de adquisición o rendimiento, en definitiva, dificultades en el proceso de aprender, todas ellas susceptibles de darse en cualquier sector de la población que aprende, en determinada circunstancia, área o contenidos de aprendizaje. Bajo este prisma de desadaptación en el proceso educativo, las Dificultades de Aprendizaje (DA), pierden el tinte negativista o de desviación, con el que los sistemas educativos pueden verlas, para centrarlas en algo inherente a los procesos de E/A.

#### 4. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ADAPTACIÓN CURRICULAR. ASPECTOS CONCEPTUALES

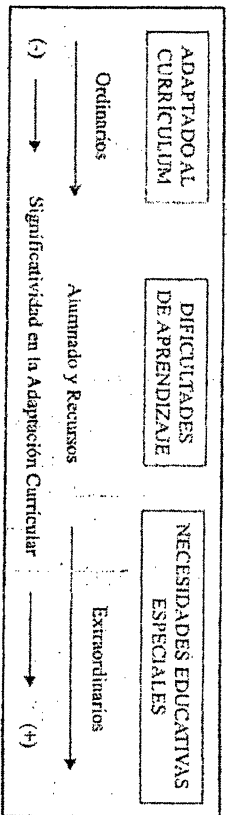
##### 4.1. Integración educativa

Desde los primeros años de la década de los 80, la Integración escolar ha supuesto el eje vertebrador de toda la atención educativa al Alumnado con graves problemas en su proceso de aprender. Ese recorrido ha permitido a su vez que, en la actualidad, el aula ordinaria sea, o comience a ser, el marco natural de la educación de ese tipo de alumnado, que en igualdad de circunstancias, o en justa compensación a sus dificultades, se beneficie del contexto escolar y social de su entorno, sin más elementos de segregación. De esta forma, la Integración educativa ayuda a la proyección y desarrollo de los derechos de toda persona y por supuesto, de la que precisa apoyo o tiene necesidad de cualquier tipo. Con independencia de sus dos

personal y humano y en el área de los valores. De esta forma, el constructo NEEs, aporta una dinámica educativa que puede concretarse en el cuadro siguiente.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
— Relaciones dificultadas de aprendizaje con los recursos educativos.
— Transmite una concepción de aprendizaje como favorecedora del desarrollo.
— Evaluación de los aprendizajes en una visión de proceso y no sólo de producto.
— Concepción de la Educación Especial como especialidad ó área de conocimientos e interrelación, en igualdad con otras áreas o departamentos.
— Integración en los niveles social y comunitaria, desarrollando la normalización educativa.
— Acceramiento familiar al centro ordinario, con una visión positiva en los padres sobre las posibilidades de sus hijos.

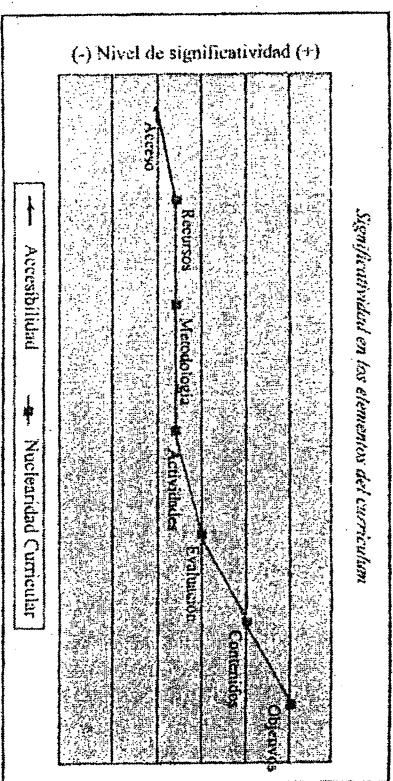
Las NEEs se asocian a capacidades personales y se relacionarían con trastornos graves de conducta, de personalidad o de desarrollo; sobredotación y discapacidad, concretándose, dentro de ésta, las derivadas de las deficiencias mental, motórica y sensorial (visual y auditiva). El concepto de NEEs, pone de manifiesto lo fundamental de nuestro Sistema Educativo: una individualización y ajuste o adaptación curricular al alumnado. Un esquema podría relacionar dificultades, currículum y recursos.



**4.3. Adaptaciones del currículum**

Como se ha señalado, el acercamiento a la realidad del alumnado y el grado de respuesta a las necesidades educativas, se definen a través del ajuste del currículum y se hace operativo en la significatividad de las adaptaciones. Así, la Adaptación Curricular se definiría como proceso y/o resultado del ajuste del currículum al alumnado, que se concreta en la modificación de uno o más elementos de ese currículum y/o de los de acceso. Sin entrar a analizar los elementos del currículum y sus relaciones, ya estudiadas por diversos autores (véase bibliografía), la significatividad de la Adaptación Curricular, se establece como el mayor o menor apartamiento del currículum básico o normativo (Proyecto de Centro y programa de Aula). De

esta forma, encontrándonos con un continuo que va desde un extremo de lo accesible al currículum, hasta el representado por sus elementos nucleares, es, en función de la modificación o eliminación de objetivos y/o de contenidos básicos, cuando obtenríamos dos grandes tipos de ACL, las de acceso y las nucleares al currículum, esto es, adaptaciones de menor a mayor grado de significatividad.



*(López, 2002, en preparación).*

En resumen, en la Adaptación Curricular, el análisis de los objetivos, contenidos, recursos, metodología y evaluación, debe conducir a la atención de los distintos tipos de capacidades del Alumnado, encontrando la respuesta a sus necesidades. Con independencia de su significatividad, supone el mecanismo adecuado en la interacción Profesor/Alumno y el conjunto de procesos intervinientes, dando las respuestas a las necesidades educativas de cada alumno, siendo éste su único criterio de desarrollo y evaluación curricular.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000)  
Fundamentos y orientaciones para el diseño de  
Fichas de Adecuaciones Curriculares.  
Documento Interno. En: *Antología de  
Educación Especial, Carrera Magisterial.*  
México: SEP.

## **Fundamentos y Orientaciones para el Diseño de Fichas de Adecuaciones Curriculares**

### **Documento Interno**

Dra. Sofíaleticia Morales Garza  
Asesora del C. Secretario de Educación Pública y  
Coordinadora General del Proyecto

Isabel Farha Velazuela  
Coordinadora Técnica

Equipo de Apoyo Técnico:  
Elba Izquierdo Castañeda  
Cristina Espinosa Calderón  
Josafat Contreras Quevedo  
Andrés Elizarraraz Palacios

# **UNIDAD 2**

*Un ámbito importante de la equidad es la mayor atención que merecen niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.*

*La educación debe desarrollar las facultades del ser humano, pero no todos tenemos las mismas capacidades y el mismo ritmo de aprendizaje. También debe enseñarlo a convivir armoniosamente, conviviendo en el aula. De ahí la importancia de integrar hasta donde sea posible a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales evitando las segregaciones.*

Miguel Limón Rojas

## 1. INTRODUCCIÓN

El compromiso de ofrecer una educación básica de calidad con equidad a todos los niños y niñas e impulsar el proceso de integración educativa de menores con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, se inscribe en el respeto y la atención a la diversidad prescrito en la Ley General de Educación y se orienta a brindar estrategias educativas diversificadas que respondan a las necesidades, expectativas e intereses de todos los educandos.

Definir y organizar una educación que logre el propósito de dar esta respuesta a la diferencia, requiere que se consideren diversos factores, así como la participación decidida de todos los agentes involucrados, entre los que destacan los maestros y las maestras, pilares de este proceso.

Una enseñanza de calidad parte del reconocimiento a la diversidad y el respeto a la individualidad de alumnos y alumnas. Para llevarse a la práctica, este principio pedagógico requiere de los esfuerzos y recursos de la educación regular y especial.

### Justificación

En el marco de las reformas que en materia de política educativa nacional, se han implementado a raíz de la modificación al Artículo Tercero Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, cobra especial importancia lo establecido en el Artículo 41 de esta última, en el cual dispone que los alumnos con algún signo de discapacidad accedan al currículo básico en las escuelas de preescolar, primaria y secundaria o en los centros de educación especial, a fin de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Por tal razón se hace necesario elaborar una serie de sugerencias didácticas que ofrezcan, tanto a los profesionales de educación especial, como a los docentes de las escuelas primarias que brindan atención a estos alumnos, elementos teórico-metodológicos que contribuyan a alcanzar los contenidos de aprendizaje que marcan los planes y programas para los tres ciclos de educación básica.

En concordancia con este propósito, se proponen lineamientos generales para elaborar adecuaciones curriculares que respondan por una parte, a las características y necesidades físicas, psi-

cológicas y pedagógicas de todos los alumnos y las alumnas y, por la otra, a las diferentes formas y estilos de aprender de los educandos que presentan algún signo de discapacidad.

Al proponer una adecuación curricular, se está partiendo de la premisa de que todos los alumnos y alumnas son únicos y, en consecuencia, diferentes y de que tienen el derecho y la capacidad de aprender; por lo que, corresponde al docente encontrar estrategias educativas diversificadas para dar respuesta a esa diferencia. Por su parte, la escuela procurará responder a las necesidades educativas de cada educando a partir de sus potencialidades, intereses y estilos de aprendizaje. Para ello, se requiere una detallada revisión del currículo, puesto que es en la interacción currículo-alumno donde se encuentra la clave de las posibilidades educativas de cualquier educando. Flexibilizar el currículo propicia que alumnos y alumnas con discapacidad participen de una programación regular y reciban los apoyos específicos que sus necesidades educativas requerirán.

Se propone a los profesionales de la educación la elaboración de fichas de adecuaciones curriculares derivadas de los planes, programas y libros de texto para flexibilizar el currículo que, sin coartar la iniciativa y creatividad de los profesores en su quehacer docente, puedan apoyar el proceso de aprendizaje, no sólo de los alumnos integrados, sino de todo el grupo, con el fin de alcanzar una educación de calidad. Un proceso educativo de calidad desarrolla en el educando conocimientos, habilidades y destrezas fundamentales en los diversos campos del saber que le permite una eficiente y funcional socialización, un análisis crítico de su entorno y la capacidad de resolución de problemas de la vida diaria.

## 2. EL CURRÍCULO ESCOLAR

Una referencia obligada para todo educador y educadora en la elaboración y desarrollo de adecuaciones curriculares es el análisis crítico de la estructura curricular, ya que en ella se manifiestan principios y valores fundamentales que permitirán encauzar diversas prácticas pedagógicas.

### 2.1 Enfoque y elementos del currículo

El currículo escolar constituye la directriz más importante, desde el punto de vista pedagógico, que orienta las actividades escolares en la escuela primaria; en él, se plantean y precisan los aspectos del desarrollo personal que deben promoverse y los aprendizajes específicos que han de lograrse en los educandos.

El currículo escolar, con su plan de estudios y programas por asignatura y grado, es punto de referencia obligado para la atención educativa de niñas y niños con discapacidad. Es el marco principal con el que cuenta la escuela para ofrecer respuestas adecuadas a las múltiples y diversas necesidades que presentan las y los educandos y que, a la vez, será adoptado o modificado en sus elementos a partir de las diferencias individuales y características que presentan dichos alumnos y alumnas.

Los elementos de todo currículo escolar son: los objetivos o propósitos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

**Los objetivos:** el carácter intencional de la educación se traduce en objetivos o propósitos educativos que la van concretando, son los resultados a los que hay que llegar. Se refiere a capacidades que se pretenden desarrollar y conocimientos que se deben adquirir. Se constituyen en una guía tanto para el profesor como para el educando.

**El contenido:** da cuenta del conocimiento que se programa adquirir; hace referencia a diversos contextos socioculturales y permite organizar el aprendizaje de menor a mayor complejidad.

Implícitos en los contenidos se identifican:

- hechos, conceptos y principios.
- procedimientos.
- valores y normas.

**La metodología:** es la forma de presentar los contenidos para optimizar el proceso de aprendizaje de alumnos y alumnas; implica la recreación de las condiciones necesarias para que sean ellos los protagonistas de su proceso de aprendizaje. La metodología incluye procedimientos didácticos, estrategias y actividades para el proceso enseñanza-aprendizaje, formas de organización grupal y recursos.

**La evaluación:** Se plantea como un proceso permanente que retroalimenta y orienta la programación del trabajo educativo en función de los logros de los educandos. Es el proceso a partir del cual se ubican y precisan los conocimientos, habilidades y destrezas que niños y niñas han logrado adquirir de acuerdo con los propósitos escolares.

López Melero (1988) argumenta que, para que el currículo tome en cuenta a los niños cognoscitivamente diferentes, debe regirse al menos, por los principios siguientes:

**El principio de flexibilidad:** es decir, el currículo debe ser moldeable con el fin de dar respuesta a las características individuales de alumnas y alumnos. Este principio parte del reconocimiento de que cada niño logra su propio grado de abstracción de conocimientos y que, de acuerdo con factores diversos, cada uno aprenderá a un ritmo particular la función de sus necesidades, intereses y estilos personales de aprendizaje, a los cuales el currículo deberá responder.

**El principio de trabajo simultáneo, cooperativo-participativo:** se expresa con éste, la importancia de la incorporación de todos a un currículo común y a la obsolescencia de currículos paralelos. Hace también referencia a la indiscriminada posibilidad de participación de niños diferentes en el desarrollo de actividades y experiencias sobre temas en concreto, independientemente de que se reconozcan

diferencias en la intensidad y grado de abstracción. Enmarca todo lo anterior dentro del consenso de cooperación con los otros, proceso con el que se obtienen beneficios mutuos insustituibles.

Desde esta perspectiva, las adecuaciones curriculares son consideraciones específicas y pautas para el acceso al currículo y ajustes de tiempos y secuencias, priorización de propósitos y contenidos, adaptaciones en la metodología y en la evaluación.

## 2.2 Currículo único versus currículo paralelo de educación especial

Por mucho tiempo la educación especial cumplió un papel clínico-médico orientado más a la rehabilitación que a tareas propiamente educativas. Es por ello que se privilegió un currículo paralelo que daba un énfasis especial a tareas de tipo manual y de adiestramiento. Durante décadas se asimilaron los recursos disponibles a programas para ciegos, sordos, paráliticos cerebrales, etc., que subrayaron más las limitaciones de los menores relacionadas con sus diferencias físicas y, con ello, la generación de propuestas de creciente segregación. El enfoque se situaba en un currículo instrumental con énfasis más en la ejercitación motora fina y gruesa y en el aprendizaje de trabajos sencillos y repetitivos, que en el terreno de los contenidos escolares que marca el currículo. Los valores más representativos eran la obediencia, la docilidad en el aula, la puntualidad y la buena presentación con el propósito de que los educandos desarrollaran conductas sociales protocolarias y adquirieran habilidades que les permitieran incorporarse, en el mejor de los casos, a la vida productiva con un mínimo sueldo.

Este currículo especial, en palabras de Guerrero López (1997), se califica como caritativo; ha ido paralelo al de primaria, con propósitos más modestos y en períodos más largos de tiempo. Ha sido como si se diseñara un currículo polarizado, es decir, un currículo para niños y niñas poco capaces: el de la educación especial, y un currículo para niños capaces: el de la educación regular. En este orden de ideas, señala Brennan (1986), las prácticas curriculares en educación especial han sido limitadas porque tienden a descalificar a los alumnos con discapacidad y a desestimar sus capacidades cognoscitivas. Por otro lado, cuando educación especial ha centrado su quehacer en una labor propiamente educativa, ha dejado de lado el diseño y desarrollo de estrategias didácticas que den respuesta a la diferencia en un contexto de igualdad.

Esta crítica de nuestro quehacer educativo se sustenta en las opiniones de Wulf y Share (1984) respecto a que los profesores de educación especial tienen práctica como consumidores de currículo, pero escaso desarrollo como diseñadores e investigadores del mismo.

El diseño de adecuaciones curriculares, en el marco de la política y estrategia de integración escolar, pretende la erradicación de estas viejas concepciones y prácticas segregacionistas que atentan contra el desarrollo y las oportunidades de la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Para ello, se proponen adecuaciones que tomando como sustento la estructura curricular, vayan más allá de los contenidos para propiciar procesos educativos y sugieran intervenciones pedagógicas que permitan ajustes pertinentes a las necesidades educativas de cada alumno y alumna en lo particular y respondan a las exigencias de la vida diaria.

### 3. ADECUACIONES CURRICULARES

Las adecuaciones curriculares se enmarcan necesariamente en el currículo que se desarrolla en la escuela y deben ofrecer una respuesta a la diversidad desde el escenario de la escuela regular, sea cual fuere el grado de especificidad y tipo de estas necesidades. Lo anterior lleva a considerar al menos dos principios básicos y otro derivado, que Climent Giné (1987) puntualiza como:

- A) Partir de un enfoque plenamente educativo de las diferencias individuales, que lleve al docente a diseñar estrategias diversificadas de intervención pedagógica cuyo punto de partida sea la identificación de áreas potenciales de desarrollo, necesidades, capacidades y talentos individuales de los educandos.
- B) Reconocer que los menores con discapacidad presentan lo que Giné llama factores del déficit y que estos son indicadores de posibles o efectivas necesidades educativas especiales.
- C) Darse cuenta de que estos factores de déficit no necesariamente constituyen los elementos únicos a considerar en la apreciación de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad.

Un enfoque curricular acorde con la concepción de una escuela abierta a la diversidad, exige poder disponer de un marco curricular común en todas las modalidades y niveles educativos. No significa negar las diferencias, ni dejar de atender su especificidad, sino que se orienta a crear condiciones pertinentes para el desarrollo de las capacidades de todos los educandos.

Todo currículo básico busca la incorporación futura de los alumnos al mundo del trabajo y su intervención en la vida pública; a ninguna de estas dos aspiraciones debe renunciar la población de educación especial. Asumir el currículo básico no es renunciar a los objetivos tradicionales de la educación especial, al contrario, es completar la formación de alumnos y alumnas y prepararlos para ser ciudadanos con plenos derechos. Este ideal puede hacerse realidad mediante la estrategia de adecuaciones curriculares.

#### 3.1 Definición y conceptualización de las adecuaciones

Existen diferentes aspectos a considerar para conformar una idea propia sobre las adecuaciones curriculares. Entre el material revisado se destacan conceptos y terminología que ayuda a avanzar hacia su definición, de los que consignamos los siguientes:

- En todos los casos se habla de cambios necesarios en los elementos del currículo básico.
- Siempre se persigue el fin o propósito de hacer accesible el currículo para diferentes personas o grupos.
- En ocasiones, la terminología cambia: se habla de adaptaciones, adecuaciones, ajustes, modificaciones. Sin embargo, en todos los casos se percibe que las connotaciones son muy similares; es decir, en todos los casos el significado, si no idéntico, es muy próximo.
- Se diversifican los propósitos para la elaboración de adecuaciones curriculares, ya que se con-

sideran tanto como estrategias de compensación, de complementación como de prevención.

- En todos los casos, las referencias sobre adecuaciones curriculares se orientan a ajustes a los elementos del currículo regular, es decir, a los planes de estudio y programas de cada grado de las diferentes asignaturas. En ningún caso se propone la elaboración de currículos diferentes y, en ningún caso, paralelos.
- Un elemento más a considerar es el hecho de que cuando se habla de flexibilizar o modificar el currículo lo que puede suceder es tanto una variación en tiempo, en profundidad del trabajo didáctico con ciertos propósitos u objetivos curriculares o en la eliminación de ciertos aspectos de los elementos del currículo.

A partir de estas precisiones y, más exactamente, de las coincidencias y pertinencia para ofrecer un servicio educativo de calidad creciente, se definen las adecuaciones curriculares como:

Un continuo de modificaciones en algún o algunos de los elementos del currículo de educación básica que permiten ajustar la propuesta educativa a las características y necesidades especiales que puedan presentar las alumnas y los alumnos con discapacidad en el proceso de aprendizaje escolar.

#### Las adecuaciones se realizan en dos dimensiones:

Aquellas que se refieren a la dimensión físico-ambiental y aquellas cuya dimensión es curricular y que inciden en los elementos del currículo prescrito.

**Dimensión físico ambiental:** se refiere a la creación de condiciones físicas de sonoridad, luminosidad y ventilación en los espacios y mobiliarios del ambiente escolar y a la accesibilidad física a la escuela y al aula, así como a todos aquellos auxilios personales que compensan las dificultades derivadas de la discapacidad (auxilios auditivos, lentes, lámparas y prótesis, por mencionar algunas).

Estas adecuaciones permiten el acceso, desplazamiento y permanencia autónoma de alumnos y alumnas en la escuela con el fin de posibilitar amplios niveles de interacción y comunicación con cada integrante de la comunidad educativa.

#### Se reconocen entre las primordiales adecuaciones físico-ambientales:

- Las de carácter arquitectónico en el contexto de la escuela y del aula.
- Las que implican modificaciones y anexos al mobiliario, equipamientos y recursos materiales específicos en la escuela y en el aula.
- El equipamiento personal que funciona como auxiliar para compensar, en alguna medida, las discapacidades ocasionadas por alteraciones sensoriales o neuromotoras.

**Dimensión curricular:** en esta dimensión se contemplan dos tipos de adecuaciones fundamentales, ambas referentes a accesibilidad curricular

La primera, engloba aquellas adecuaciones de acceso al currículo, es decir, las modificaciones o ajustes relacionados con aspectos de utilización de diferentes lenguajes –lenguajes alternativos– así como la utilización de formas diversas de representación gráfica y modificación cualitativa de textos con el propósito de favorecer la accesibilidad para menores con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

La segunda se refiere a las adecuaciones que inciden en los elementos del currículo y responden al ¿para qué?, ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? enseñar y evaluar.

Las adecuaciones curriculares pueden referirse a modificaciones en la metodología, estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje –secuenciación didáctica– temporalización del aprendizaje; cambios en el tiempo previstos para alcanzar objetivos, en la priorización de determinados propósitos o contenidos, en la eliminación o introducción de algún objetivo o contenido.

Las adecuaciones curriculares de cada uno de los elementos del currículo, corresponden a lo que se expresa a continuación.

**A. Adecuación de propósitos.**

Se refiere a la posibilidad de priorizar los propósitos, sin que implique, necesariamente, la renuncia a otros. Se modifique el tipo y grado de aprendizaje y la temporalización del mismo, es decir, se programan logros a tiempos mayores a los usuales. Contempla también la incorporación de propósitos intermedios para el logro de aprendizajes consistentes.

**B. Adecuación de contenidos.**

Hace referencia a la selección, jerarquización, grado, amplitud y profundidad de los contenidos. Se encamina a la congruencia entre las actividades previstas y su consecuente desarrollo, así como a la identificación de los materiales requeridos.

**C. Adecuación de la metodología didáctica.**

Es la modificación que se realiza en la organización del grupo y en las técnicas y estrategias didácticas para la enseñanza. Se dirige a la introducción de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje específicos.

Implica hacer más dinámica la información en cuanto a la puesta en práctica de distintos lenguajes y formas de representación que favorezcan la interiorización comprensiva de los contenidos escolares, su aplicación a situaciones de la vida cotidiana y la construcción de una estructura cognoscitiva lo suficientemente consistente para la asimilación de aprendizajes de mayor complejidad.

Busca realizar distintos modelos de enseñanza-aprendizaje y promover el desarrollo de actividades diferentes e interesantes para dar respuesta a la diversidad.

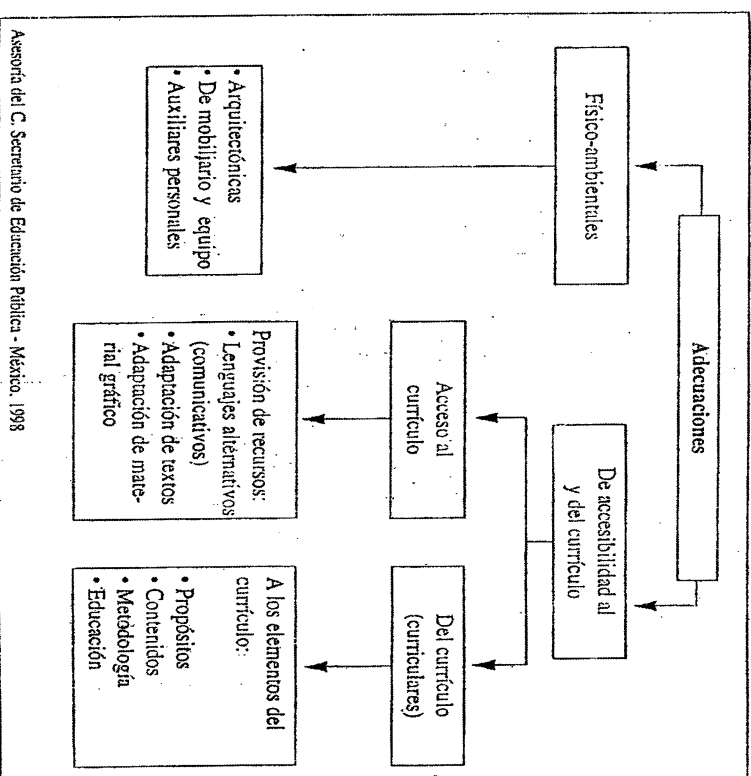
Prende la incorporación de mecanismos que desarrollen la participación activa de las y los alumnos en la toma de decisiones y que favorezcan actitudes de iniciativa y protagonismo en la expresión verbal, gráfica, psicomotora, etc.

**D. Adecuación de los procedimientos de valoración del proceso de aprendizaje (la evaluación).**

Comprenden la utilización de diversas técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, así como la consideración de tiempos específicos para la aplicación de sus criterios.

Tienen como finalidad adecuar los modos de evaluación a las peculiaridades de determinados alumnos y alumnas con discapacidad mediante el seguimiento sistemático y gradual de los aprendizajes establecidos en los propósitos escolares.

Esta clasificación de las adecuaciones escolares para la integración educativa, se esquematiza en el siguiente cuadro:



Algunos autores marcan una diferencia entre adecuaciones curriculares significativas y no significativas, dependiendo de la medida en que la nueva propuesta respeta o no, se aleja o conserva, los planteamientos incluidos en los diferentes elementos del currículo escolar. Para los fines de este trabajo, se ha considerado irrelevante esta distinción para colocar el acento de término significativo en lo referente al aprendizaje.

### 3.3 Orientación psicopedagógica para las adecuaciones curriculares

Sin duda, un elemento relevante de los esfuerzos técnico-pedagógicos del sistema educador presenta el diseño y características del currículo para la educación básica. En su diseño, la necesidad de un solo planteamiento, es decir, de un currículo lo suficientemente moldeable para dar respuesta a la diversidad que la integración educativa sustenta.

De esta manera, las adecuaciones curriculares constituyen un elemento central para diseñar el currículo, cuando (y en cuánto tiempo) y para qué enseñar y evaluar. Esta perspectiva orienta hacia la comprensión de las necesidades de niños y niñas a partir de su propia experiencia escolar y hacia la concepción de las dificultades educativas como inherentes a las cuales se pueden sugerir formas para mejorar las prácticas y condiciones de aprendizaje escolar.

Diseñar adecuaciones curriculares implica transformar prácticas educativas y articularse a la evaluación permanente, continua y sistemática. Esta concepción del currículo enfatiza la conceptualización de la evaluación que tradicionalmente se ha reducido a la aplicación de instrumentos, con frecuencia, para exhibir a los estudiantes como incapaces de adecuarse a procesos educativos predeterminados. En este proceso de adecuar el currículo se incluye, por lo tanto, la modificación a las formas de evaluación como proceso y logros en el aprendizaje.

Para evaluar hay que aprender a comprender, pues se tiene la experiencia de que, en contextos convencionales que pretenden ser objetivos, no se toma realmente en cuenta la creatividad del proceso educativo. Al asumir los resultados en términos de éxito o fracaso, se genera que establezcan valoraciones carentes de explicaciones consistentes. De ahí que el control de la comprensión para toda acción educativa es una actitud que permite analizar los educativos en sus dimensiones y contextos.

Realizar adecuaciones curriculares significa ayudar a estimular la creatividad y curiosidad de la enseñanza y del aprendizaje escolar. Equivale a investigar los fenómenos educativos y estrategias que permitan elevar la calidad en las escuelas.

#### 3.3.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje

Introducirse en el terreno de las adecuaciones curriculares, requiere de la definición de la acción pedagógica como docentes y especialistas.

Situar al aprendizaje escolar en un contexto socioeducativo, permite comprender que todo proceso escolar se expresa en un conjunto de prácticas sociales mediante las cuales se promueve el aprendizaje que requiere para su asimilación de una atención específica preparada y ejecutada bajo un plan de acción psicopedagógico.

En este sentido, el aprendizaje escolar en la educación básica se concibe como un proceso en donde interactúan con una dinámica particular, los docentes, los alumnos y alumnas de un grupo y los contenidos planteados en el currículo.

En el proceso de integración educativa, es fundamental tener presente la participación de elementos relacionados con conocimientos, habilidades, capacidades y experiencias previas y, entre éstas, aquellas que son comunes a todos los educandos y las que son particulares; dentro de estas últimas, se encontrarán con frecuencia las experiencias de alumnos y alumnas con discapacidad.

La construcción de aprendizajes significativos es un objetivo a alcanzar con todos los alumnos y las alumnas. Por tanto, resulta imprescindible considerar que en el aprendizaje se producen diversas mediaciones que pueden producir sesgos y obstáculos e, incluso, efectos sustanciales en sus resultados. Estas mediaciones se ubican en una vertiente de la interacción social que concede especial importancia a la compleja dinámica de intercambios comunicacionales que se establecen a múltiples niveles entre compañeros y, particularmente, entre maestros, maestras, alumnos y alumnas.

Lo anterior se traduce en considerar, desde la función docente, el sentido que los maestros y alumnos atribuyen a las actividades de aprendizaje, así como las percepciones que los alumnos reflejan frente a un conocimiento o actividad concreta.

El acto educativo requiere de una voluntad explícita de incidir o de intervenir sobre los procesos de aprendizaje escolar de los alumnos y alumnas, esto es, de una voluntad de enseñar y no sólo de un proceso donde el alumno y alumna aprenden. Esta actitud puede concretarse de diversas maneras e, incluso, se puede decidir no intervenir. Pero es imposible hablar de un verdadero acto educativo si esta voluntad está ausente. En tal caso, puede producirse un aprendizaje espontáneo o un proceso de desarrollo, pero no un acto educativo (Coll 1990).

Para que un acto educativo se presente, se requiere de procesos interactivos escolares que se caracterizan, según señala César Coll, por tres vértices:

- El sujeto que aprende: el alumno o alumna.
  - El objeto u objetos de conocimiento que constituyen los contenidos del aprendizaje, y
  - El sujeto que tiene la voluntad explícita de enseñar: la maestra o el maestro.
- El profesor es el mediador quien, con sus intervenciones específicas, promueve el aprendizaje a través de la organización de actividades que le permiten a alumnos y alumnas estructurar sus conocimientos.

Si coincidimos en que la enseñanza se centra en procurar la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, valores y destrezas de los educandos, es tarea de maestros y maestras presentarles a sus alumnos y alumnas objetos de estudio (objetos de aprendizaje) ordenados y delimitados que les permitan aproximarse progresivamente al conocimiento, a través de la utilización de distintos canales sensoriales, cognoscitivos y afectivos, siempre en la búsqueda de aprendizajes significativos.

En este sentido, la actividad de enseñanza que cotidianamente emprenden maestros y maestras cuando seleccionan y organizan los contenidos es ya una adecuación curricular, pues exige que los docentes no sólo se apropien del conocimiento, sino que sean capaces de buscar formas para responder a los intereses, motivaciones y estructuras cognoscitivas de cada uno de sus alumnos y alumnas. El docente se convierte así en el mediador entre el objeto de estudio y el proceso de aprendizaje de sus alumnos, papel que sólo puede llevar a cabo de manera eficiente cuando sabe que la apropiación de un objeto de estudio por parte de cada uno de sus alumnos y alumnas precisa de un acercamiento paulatino, intencional y diferenciado para cada particular objeto de estudio. Lo anterior permite una labor docente eficaz donde los educandos construyen aprendizajes significativos.

Entonces, el primer nivel de adecuación curricular se lleva a cabo al hacer coincidir los componentes del currículo (objetivos, contenidos, procedimientos, evaluaciones) con los niveles cognoscitivo, afectivo y psicomotor de alumnos y alumnas. En este nivel de adecuación los y las docentes toman en cuenta también que existen distintas maneras de aproximarse al conocimiento y distintos tipos de inteligencias.

El segundo nivel corresponde al diseño y desarrollo de adecuaciones curriculares que propician la mediación entre los objetos de conocimiento y su apropiación por parte de los alumnos y alumnas. En este segundo nivel, se parte de una planificación sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje por asignatura específica y de una adecuada visión metodológica de estos procesos, la cual nos remite a las consideraciones siguientes:

- Permite organizar una amplia gama de situaciones de aprendizaje, guiar la organización y ajuste de objetivos, contenidos, actividades y evaluación de los aprendizajes escolares.
- Exige la comprensión de las formas o mecanismos de aprendizaje de los alumnos que se integran y del resto del grupo.
- Implica el análisis de las características de los procesos escolares que favorecen o bloquean la adquisición de los diversos aprendizajes, las estrategias didácticas y, por supuesto, las características afectivas y preferencias comunicativas y de organización grupal de los alumnos y alumnas con discapacidad que se integran a la educación primaria.

## ADAPTACIONES CURRICULARES

Si bien son muchos los temas que podrían tratarse bajo este epígrafe nos vamos a referir a algunos de ellos, por considerarlos de mayor utilidad en razón al mayor contingente de duda que pueden suscitar o al hecho de que resulten, también, más asequibles para introducirlos y afianzarlos en el centro.

No entraremos en aspectos de tipo cultural, a los que ya nos referimos en el capítulo 4. Tampoco en aspectos contextuales, y que, sin embargo, resultan ser de la máxima urgencia, en todo lo que se refiere a las colaboraciones de y con los padres y con todo el contexto social del colegio para conseguir una auténtica comunidad social integradora.

Nos vamos a referir a algunos de los aspectos estructurales en lo que respecta al tiempo y modo de organizar las ayudas específicas, así como a los aspectos procesuales en lo que se refiere a las adaptaciones arquitectónicas, de transporte, mobiliario...

### 1. ADAPTACIONES ARQUITECTÓNICAS, DE TRANSPORTE, MOBILIARIO, PERSONAL Y MATERIAL TÉCNICO DIDÁCTICO

La presencia de alumnos con n.e.e. en la escuela ordinaria requiere modificaciones organizativas y materiales que es preciso afrontar para ofrecer y dar la respuesta educativa más adaptada posible. La incorporación de estos alumnos supone transformaciones globales del centro que hay que analizar y solucionar por los equipos directivos y de profesores de los centros, así como por la administración educativa y otras instituciones públicas.

Realizaremos en este capítulo una breve descripción de los recursos que deben ponerse a disposición de los alumnos, según sean sus n.e.e. No pre-

tendemos abordar todos y cada uno de los recursos generales y específicos que pudieran incorporarse o adaptarse. Realizaremos la exposición de aquellos que consideramos básicos y elementales. Para ello, y en relación a cada grupo de n.e.e., abordaremos los diferentes ámbitos presentes de centro, aula e individual. Una información mucho más exhaustiva y detallada puede consultarse en CNREE (1991) e IBE-CERE (1992).

#### 1.1. ADAPTACIONES ESPECÍFICAS PARA ALUMNOS CON N.E.E. POR DEFICIENCIAS AUDITIVAS

Los centros de integración de deficientes auditivos han de contar con un *recurso personal* básico: el logopeda. El logopeda, o especialista en audición y lenguaje, debe ser el animador y coordinador de todas las actividades relacionadas con la integración y educación de los alumnos sordos en el centro. Este cometido general, debe contemplar al menos las siguientes funciones:

- diseñará y protagonizará la formación básica del profesorado, así como las actividades de centro y de aula dirigidas a la comunicación y comprensión de la sordera por parte de los alumnos oyentes.
- colaborará con el tutor en la realización de las adaptaciones curriculares de aula
- programará las adaptaciones curriculares individuales
- realizará el apoyo curricular a dichos alumnos, tanto dentro del aula junto al tutor, como en el aula de apoyo.
- realizará la estimulación y reeducación logopédica individualizada dirigida al desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Los centros de integración de alumnos con deficiencias de audición necesitan disponer de un espacio adicional al del aula normal, en el que se van a realizar las actividades de apoyo a los alumnos: el aula de apoyo. Puede ser específica para estos alumnos, o compartidas con otros alumnos con problemas de lenguaje. Su superficie no debe ser inferior a los 15 m<sup>2</sup>, aunque si posee las dimensiones de un aula normal y corriente, mejor. Debe disponer asimismo de las adecuadas condiciones de iluminación natural e insonorización.

El aula de apoyo para los alumnos sordos, ha de contar con algunos *recursos técnicos*, como los siguientes:

- Equipo de amplificación auditiva ("de mesa"). Son aparatos de amplificación con posibilidad de seleccionar bandas de frecuencias e intensidades para adecuar la reeducación a los restos auditivos de cada alumno. Disponen de entrada para micrófono, cassette o tocadiscos y salidas para auricular y vibrador. En casi todo el mundo está muy generalizado el uso de los equipos SUVAG, utilizados para el desarrollo de la "Metodología Verbotonal" del Profesor Guberina.

- Visualizadores del habla. Partiendo de un ordenador personal al que se añaden los componentes hardware y software necesarios, podemos realizar ejercicios de entrenamiento y estimulación de los llamados parámetros suprasegmentales del habla: intensidad, entonación, timbre, tiempo, espacio, tensión y pausa. También es posible el entrenamiento fonético de cada uno de los sonidos de la lengua. La comunicación entre el alumno y el ordenador se hace a través de un micrófono de muy alta fidelidad. Los resultados y efectos de las producciones orales del profesor y del alumno se representan en el monitor, permitiendo las comparaciones y ajustes pertinentes. Los visualizadores más difundidos actualmente en España son, el Visualizador Fonético de IBM y el ISOTON o VISHA de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Magnetófono cassette convencional, que podrá ser conectado tanto al equipo de amplificación como al ordenador, y a través del cual se podrán ofrecer modelos sonoros al alumno, al tiempo que registrar sus producciones.

En la actualidad se está trabajando y existen ya propuestas técnicas concretas, en la integración de los tres elementos técnicos citados, aprovechando así los recursos extraordinarios que presenta el ordenador.

Se requiere asimismo para el aula de apoyo *materiales didácticos* específicos para la estimulación y rehabilitación del lenguaje, en el más amplio sentido. Este material se utiliza tanto para la rehabilitación del lenguaje en los alumnos sordos, así como de aquellos alumnos oyentes con problemas de lenguaje. Muy sucintamente, estos son:

- Material de exploración y evaluación del lenguaje: pruebas de evaluación de fonemas, vocabulario, aspectos gramaticales, lectoescritura, etc...
- Elementos técnicos auxiliares: metrónomo (para indicar y marcar auditiva y/o visualmente ritmos y pausas); cronómetro; espirómetro (para medir y ejercitar la capacidad respiratoria); diapasones (de utilidad para el despistaje de pérdidas auditivas moderadas y para la estimulación auditiva según tonos); vibradores (aparatos electrónicos que transmiten vibraciones a través de pequeñas varillas metálicas o pequeñas piezas de goma, con los que puede estimularse zonas bucales y linguales. Suelen ser útiles en la corrección de problemas articulatorios).
- Materiales para el entrenamiento lingüístico: láminas murales, tarjetas de vocabulario básico, lotos fonéticos, materiales para la estructuración del lenguaje en forma de secuencias temporales, libros móviles, materiales manipulativos tipo magnético para desarrollo funcional del lenguaje, juguetes diversos, cuentos infantiles, materiales para el entrenamiento auditivo, etc...
- Biblioteca de formación general y especializada: pequeña biblioteca autoconstruida según necesidades del centro, con volúmenes sobre

temas relacionados con la educación de los alumnos sordos. Se recomienda poseer todos los materiales específicos sobre deficiencias de audición, de la serie "Formación", editados por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, tanto bibliográficos como audiovisuales.

- Instrumentos musicales de percusión, para el entrenamiento auditivo.

Para el *aula ordinaria* no se necesita material específico para trabajar con los alumnos sordos. Sus materiales han de ser los mismos que se utilizan con el resto de los alumnos, salvo aquellos materiales adaptados, tales como textos adaptados, cuentos adaptados, ejercicios de lápiz y papel modificados, que serán descritos a partir del próximo capítulo en relación a las distintas áreas curriculares.

Resulta importante no obstante, disponer en el aula de los recursos técnicos y didácticos que hagan posible la metodología activa, participativa y significativa de todos los alumnos. Para ello conviene disponer en el aula o en el centro de:

- proyector de transparencias; retroproyector
- vídeo;
- proyector de diapositivas;
- material básico para la confección de diapositivas: marcos y papel vegetal;
- cámara fotográfica;
- rollos de papel de grandes dimensiones (papel de embalar);
- materiales fungibles diversos para actividades manipulativas: barro, madera, pinturas, botes, cartón...
- libros de texto y revistas fuera de uso o inservibles para recortar;
- mapas, y
- poster y carteles de grandes dimensiones relativos a temáticas diversas.

Es importantísimo contar con un aula bien iluminada (luz natural directa) y no ruidosa. Las clases con excesivo ruido procedente del exterior pueden y deben reformarse, adoptando algunas medidas de insonorización, tales como: colocar cortinas en las ventanas, colocar corchos en las paredes, colocar tacos de goma a mesas y sillas, etc... El ruido interior ha de ser controlado por el profesor, estableciendo las medidas correctoras oportunas.

A nivel individual, la principal ayuda técnica con la que ha de contar el alumno sordo es su prótesis auditiva. El audífono debe adaptarse desde el momento de la detección de la sordera. La adaptación debe ser hecha por profesionales cualificados (audioprotesistas): lleva un cierto tiempo y mucha observación de las reacciones del niño al sonido con dichos aparatos. Generalmente este aspecto suele estar resuelto cuando el alumno ingresa a la escuela.

Otra ayuda técnica importante, de carácter individual, aunque debe reservarse sólo a aquellos alumnos con buenos restos auditivos, son las emisoras de FM. Son equipos electrónicos de sonido que transmiten las palabras del profesor al alumno sordo. El profesor dispone de un pequeño transmisor, colgado al cuello; lo mismo el alumno, conectado a sus audífonos. Con ello la distancia entre profesor-alumno, así como la necesidad de tener que mirar siempre de frente al niño sordo deja de representar un problema para la movilidad del profesor y la autonomía del alumno.

### 1.2. Adaptaciones específicas para alumnos con deficiencias mentales

Podemos afirmar que, de forma general, la adecuación de los recursos materiales y didácticos a las n.e.e. de los alumnos con deficiencias intelectuales debe hacerse a partir de los recursos existentes en el aula y de uso para todos los alumnos de la misma. Partiendo de esta premisa, la atención la centraremos entonces, no tanto en la búsqueda de materiales específicos, como en la adaptación de los materiales cotidianos a determinadas características que facilitarán el aprendizaje de dichos alumnos, aunque pensemos que también de los demás.

Entre estas características destacamos fundamentalmente las siguientes:

a) La metodología a utilizar. Tal y como hemos sugerido en el capítulo 5, las estrategias didácticas que facilitan el aprendizaje cooperativo, constructivo y operatorio, son facilitadoras del aprendizaje de los alumnos con n.e.e., en general, y de su integración. Si nuestra metodología se dirige en esta dirección, los materiales a utilizar deben guardar coherencia con las mismas, por lo tanto, se primará el uso de objetos y materiales reales, fácilmente manipulativos y ligados a la realidad más cercana del alumno.

b) Potenciación de todos los canales sensoriales funcionales. La información debe llegar a estos alumnos por distintos canales, y resaltando los estímulos más relevantes de la misma. Para hacer esto posible, deben preferirse aquellos materiales y recursos que combinen estímulos táctiles (formas diversas), auditivos y visuales (colores diferentes y atractivos) de forma combinada.

c) Para facilitar la atención y la motivación, es preciso la potenciación de materiales atractivos, vistosos, agradables a los intereses de los alumnos.

Gran parte de los materiales a disponer en el aula ordinaria que han sido nombrados en relación a los deficientes auditivos, presentan estas características y, por tanto, deben preferirse.

El análisis de los recursos a utilizar en cada sesión didáctica debe estudiarse conjuntamente entre el tutor y el profesor de educación especial. De dicho análisis y, en función de las necesidades educativas de este grupo de alumnos, deben seguirse las recomendaciones de búsqueda y adaptación de

los mismos, en cuya tarea debe colaborar activamente el profesor de educación especial.

El especialista de educación especial como coordinador y dinamizador de la integración de estos alumnos debe hacer llegar estas informaciones a los tutores. Es además el recurso personal más importante para el apoyo individualizado a estos alumnos dentro y fuera del aula ordinaria.

### 1.3. Adaptaciones específicas para alumnos con deficiencias visuales

Los centros educativos ordinarios en los que cursan estudios alumnos con n.e.e. derivadas de situaciones de ceguera o déficit visual, deben contar con *recursos personales* adecuados como personal de apoyo. Estos deben ser, de un lado, el profesor especialista en Educación Especial y, de otro, el Equipo Interdisciplinar de apoyo a la integración de deficientes visuales que generalmente con carácter itinerante dentro del ámbito de una comarca, isla o provincia, realizan apoyos puntuales al alumno, tutor y especialista como, por ejemplo, al inicio de la enseñanza del Sistema Braille.

La labor del profesor de apoyo especialista en E.E. es durante los niveles escolares más bajos, más intensiva como refuerzo en actividades de estimulación fácil o psicomotricidad. Paulatinamente, estos refuerzos irán siendo menos necesarios o más esporádicos, centrandose su intervención principalmente en el apoyo curricular en áreas como Matemáticas y sobre todo, en el apoyo al tutor en la confección de materiales adaptados para su uso en el aula.

El especialista en E.E. junto al Equipo Interdisciplinar de apoyo a la integración de deficientes visuales, debe ser asimismo el coordinador y dinamizador de la formación del profesorado del centro. A través de pequeñas exposiciones, charlas, proyecciones... deberá ir transmitiendo aquellos conocimientos básicos sobre el problema, que ayuden a la comprensión, aceptación y mejor tratamiento educativo.

Un elemento de interés a observar y estudiar es la configuración arquitectónica del centro. Se debe hacer desaparecer las barreras arquitectónicas, de forma que aunque el alumno ciego disponga siempre de la ayuda y guía de otro compañero para sus desplazamientos, cuanto más libre de obstáculos estén las zonas de tránsito habitual, mejor y mayor será su movilidad y autonomía. Nos referimos a la existencia de escalones, rampas, muros, bancos, papeletas, etc... No se trata de hacer desaparecer elementos como los citados, sino de estudiar su emplazamiento más adecuado que evite en lo posible su presencia como obstáculo a la movilidad.

Las barreras a la movilidad deben ser estudiadas también en lo que concierne al aula. Es preciso una cierta estabilidad en la distribución física del aula, para facilitar la movilidad y autonomía del alumno ciego. No obstante, el tutor debe conciliar esta recomendación con la necesidad metodológica

ca de propiciar distintos agrupamientos dentro del aula según el tipo de actividad que se realice.

Los *recursos materiales* a utilizar con deficientes visuales deben ser elementos potenciadores de los sentidos del tacto y el oído. La información visual de los recursos habituales debe ser complementada o enriquecida con estímulos táctiles o sonoros. En todo caso, la toma de decisiones respecto a la adaptación de los recursos materiales debe ir precedida del análisis previo respecto al grado de visión del alumno, o lo que es lo mismo, a la concreción de sus restos visuales. La existencia de restos visuales hace variar los criterios de adaptación y utilización de recursos de aula. En este sentido, nuestra descripción sobre los recursos se centrará básicamente en el alumno ciego y no tanto en el ambliope o hipovisual.

Dividiremos nuestra exposición relativa a los recursos materiales, de acuerdo con los tres apartados siguientes:

### 1.3.1. *Elementos básicos para la construcción o adaptación de materiales*

Se trata de un conjunto de herramientas y materiales fungibles necesarios para poder adecuar los recursos u objetos utilizados habitualmente en el aula, a las peculiaridades sensoriales del niño ciego. Estos son, entre otros:

- ruedas dentadas, o ruedas de marcar, de diferentes tipos que utilizadas sobre papel plástico especial convierten una ilustración en dos dimensiones en una tridimensional, es decir, en relieve.
- la confección de ilustraciones, dibujos o cualquier otra representación que desee hacerse en relieve, debe realizarse en papel plástico especial y sobre una base de goma, generalmente de caucho natural.
- material fungible de diversos tipos y texturas para la construcción de objetos dirigidos a la sensibilización táctil: papel de jía de diferentes groesos, corcho, papeles adhesivos, fieltros, arena, plástico, etc...
- de mucha utilidad para la realización de representaciones en relieve, tales como mapas, planos, dibujos, etc..., es el aparato conocido como Termophon. Partiendo de un modelo en relieve, este aparato mediante moldeado por calor, obtiene copias del mismo en plástico duro.

### 1.3.2. *Materiales específicos de apoyo a las distintas áreas del currículum*

Como recomendación general para todas las áreas y expresamente para el desarrollo de los objetivos y contenidos del área de Conocimiento del Medio, Natural y Social, es preciso potenciar la utilización de objetos reales en clase. En su defecto o imposibilidad, se deberá disponer de ilustraciones o maquetas en relieve.

Para la *enseñanza del cálculo*, los instrumentos específicos más empleados son:

- El ábaco. Con este instrumento pueden realizarse operaciones matemáticas sencillas de gran rapidez, una vez familiarizado con su uso. Consiste de una regla longitudinal atravesada por varillas perpendiculares que llevan cuentas ensartadas.
- Caja aritmética. Se trata de una caja de madera, tamaño folio, dividida en 6 ó 19 compartimentos donde van alojados los tipos numéricos. Estos tipos llevan inscritos en relieve los números y signos matemáticos. Permite la realización de operaciones aritméticas con bastante facilidad de uso.
- Calculadora parlante. Los números y símbolos teclados, así como el resultado de dichas operaciones son expresados mediante voz sintética.
- Para la realización de mediciones, así como la confección de figuras o planos lineales, se utilizan los mismos instrumentos de carácter general, adaptados con indicaciones táctiles, tales como: regla milimetrada, metro, compás, escuadra, carrabón, goniómetro... Estos instrumentos adaptados se comercializan todos juntos reunidos en un estuche.

Para las actividades del *área de expresión o educación artística*, preferentemente para las expresiones plásticas e imágenes, se utilizan los elementos ya nombrados para el dibujo lineal, así como los siguientes: papel plástico especial para escribir o rayar en relieve (debe colocarse sobre base de goma o sobre tablero de dibujo); materiales artísticos de uso general, no específicos, tales como plastilina, barro, pinturas en relieve, etc...

No específicamente de un área curricular pero sí como *materiales de apoyo a actividades de la vida cotidiana*, son diversos elementos tales como: materiales para la movilidad y orientación como el bastón, relojes adaptados con o sin voz y brújula con información táctil; juegos de entretenimiento diverso con sus respectivas adaptaciones, preferentemente con indicación táctil o reproducciones tridimensionales, son: ajedrez, parchís, cartas con números en Braille, dominós, damas, balones sonoros...

### 1.3.3. *Materiales específicos de acceso al lenguaje escrito.*

Aunque el desarrollo tecnológico está constantemente aportando recursos ópticos e informáticos capaces de modificar totalmente el panorama de acceso a la información escrita, en la actualidad esto se sigue haciendo mediante el uso de un código táctil, mundialmente conocido como Sistema Braille.

La escritura Braille se realiza sobre papel plástico grueso, mediante punzón, instrumento que permite realizar un punto cada vez que se presiona sobre el papel, y pauta, como guía metálica que consta de una regla sobre la que se coloca el papel y se presiona el punzón para formar cada signo.

También se realiza la escritura Braille mediante el uso de la máquina de escribir Perkins. Con sólo nueve teclas, seis para formar los distintos signos y grafías (con presión de una sola o de varias simultáneamente), una espaciadora, una de retroceso y otra de cambio de línea, puede escribirse sobre papel especial. 30 líneas de 42 caracteres que quedan perforados en relieve.

La lectura de textos y libros escritos en Braille, se realiza pasando la yema de los dedos por encima de cada uno de los signos que forman las diferentes líneas.

Los materiales escritos utilizados en el aula por el alumno ciego, deben ser los mismos de que dispone el resto de sus compañeros. Para ello es necesario convertir los textos en textos Braille. Este proceso se realiza generalmente, aunque quizás no con la debida celeridad y puntualidad, por los servicios de la ONCE. Como complemento a los mismos, se utilizan los libros táctiles o en relieve, que suelen acompañar información en Braille, así como los libros parlantes, en los que los textos han sido previamente grabados en cintas tipo cassette ordinario. Unos y otros no tienen aún en nuestro país la oferta debida.

Las nuevas tecnologías están continuamente presentando propuestas interesantes para solucionar los inconvenientes del sistema Braille (libros muy voluminosos, escasos y demasiado caros) y poder así utilizar cualquier texto convencional. Una de estas ayudas técnicas, la representa el Oplacón. Es un pequeño aparato que al deslizar la cámara que contiene por encima de un texto ordinario (libro, periódico...) genera una serie de estímulos táctiles que son percibidos en el dedo índice. Es un aparato que requiere del preceptivo adiestramiento para que su uso resulte funcional. Existe otra versión que en lugar de estímulo táctil proporciona señales auditivas: es el Oplacón que habla.

Una versión más moderna y eficaz son los lectores ópticos, que leen, interpretan y reproducen en voz sintética cualquier texto. Un ejemplo de ellos es el lector Xerox-Kurzweil.

Por último mencionar que la apuesta tecnológica de mayor interés se está proporcionando de manos de la microinformática, por lo que supone de integración de diversas utilidades y funciones: software propio de cualquier ordenador; accesibilidad a libros escritos en soporte magnético (diskett, CD-Rom) y reproducidos mediante análisis/síntesis de voz; introducción de cualquier texto a través de scanner y reproducción mediante impresión en Braille o a través de sintetizador de voz; conversión de documentos Braille a escritura alfabética ordinaria y a la inversa, etc...

Las posibilidades de la microinformática son muy esperanzadoras para la persona ciega, aunque hoy por hoy están fuera de las posibilidades de los centros y de los propios alumnos ciegos.

#### 1.4. Adaptaciones específicas para alumnos con deficiencias motrices

Las dificultades que los alumnos con deficiencias motrices presentan para sus desplazamientos, su manipulación y/o comunicación, exige en el centro ordinario la implementación o adaptación de diferentes recursos. Veamos:

a) En referencia a los recursos personales es necesaria una cierta formación básica a todo el profesor del centro. El coordinador de esta formación, de forma que todo el centro asuma la responsabilidad de la integración de estos alumnos, será especialmente del profesor de apoyo especialista en E.E.

Además del especialista en E.E. son necesarios la presencia de otro personal de apoyo, fundamentalmente: logopeda, cuya función será la rehabilitación y estimulación de la comunicación y el lenguaje; el fisioterapeuta, encargado de la rehabilitación tendente a conseguir la máxima independencia funcional del alumno; y cuidador que atiende los desplazamientos dentro y fuera del centro, así como cuidar del aseo.

Estos profesionales pueden estar presentes permanentemente en el centro o formar parte del Equipo Psicopedagógico de zona, salvo obviamente el cuidador. Las respectivas funciones de cada uno, así como los objetivos a desarrollar deben ser consecuencia del estudio previo de la situación de cada alumno y sus necesidades, todos ellos de forma coordinada, junto a los profesores tutores encargados.

b) La Administración Educativa, en coordinación con otras instituciones, debe aportar los recursos necesarios para la total supresión de barreras arquitectónicas en el centro y sus alrededores. Para superar las dificultades de movilidad de los alumnos será necesario examinar y corregir en su caso, los desplazamientos hasta el centro (transporte escolar), los accesos al centro, pasillos, baños, comedor y aulas. Las soluciones posibles para eliminar algunas de las barreras existentes son fundamentalmente: construcción de rampas (de madera, de hormigón, de metal), instalación de ascensores, elevadores de escaleras, plataformas elevadoras, etc... tanto en el edificio como en los medios de transporte en caso de que éstos sean utilizados.

De igual modo y para favorecer las posibilidades manipulativas de dichos alumnos en sus desplazamientos y satisfacción de necesidades básicas, será necesario la incorporación y adaptación de algunos otros elementos, tales como: colocación de barras fijas en baños, pasillos y aulas; colocar pomos de palanca a las puertas; adaptación de vajilla (platos, vasos, cubiertos); y adaptación mesa de comedor.

c) Muy en relación con las adaptaciones arquitectónicas nombradas, el centro ha de estudiar y adecuar la distribución de los grupos de alumnos y aulas a las necesidades de los deficientes motóricos, especialmente a las de todos aquellos que utilizan permanentemente silla de ruedas.

d) Las dificultades manipulativas y comunicativas de algunos deficientes motóricos, hace necesario la disposición en el centro de determinadas ayudas técnicas tales como: máquina de escribir, para alumnos cuya grafía no mejora tras el preceptivo adiestramiento; ordenador, que al igual que hemos comentado al hablar de los deficientes visuales, se vislumbra y presenta como una potente ayuda con muchas funciones favorecedoras del aprendizaje, la autonomía y la comunicación. En la gran mayoría de casos, el uso del orde-

nador requiere algunas adaptaciones como carcasas, cinchas para fijar y facilitar posturas adecuadas de trabajo, conmutadores que ayuden a la señalización o elección de alternativas en alumnos con escasas o mínimas posibilidades motrices y comunicativas, y software específico tendente a facilitar posibilidades comunicativas entre el deficiente motórico y sus interlocutores.

Dentro del aula, los deficientes motóricos requieren, en primer lugar, la adaptación de la organización y distribución física de la misma. Es preceptivo contar con un aula lo suficientemente grande, como para posibilitar distintos tipos de agrupamientos de trabajo, con la particularidad de que los alumnos que tengan silla de ruedas, puedan desplazarse por ella lo más autónoma y libremente posible.

La adaptación de la disposición física del aula supone asimismo algunas modificaciones de la configuración y/o ubicación del mobiliario escolar. Todos aquellos alumnos que están permanentemente en silla de ruedas, deben utilizar una mesa adaptada. Esta es una mesa metálica recubierta de madera contrachapada, de altura regulable, dado que debe permitir introducir la silla en la misma y, llevar un hueco cuadrado o semicircular en uno de los lados para introducir en el mismo el cuerpo del alumno, asegurando así un mejor control postural. Si el alumno posee una pobre o escasa habilidad manipulativa, la mesa debe poseer un reborde que funcione a modo de tope, para evitar que movimientos involuntarios den al suelo con los materiales.

En determinados alumnos se facilitará su control postural fuera de la silla de ruedas, mediante sillas adaptadas, en las que deben incluirse elementos como: separador de piernas, apoyacabezas, cinchas de sujeción, reposapiés, etc...

La distribución del mobiliario se hará de forma que los armarios y estanterías donde se ubique material a utilizar por los alumnos, se encuentren lo más cerca posible del suelo, facilitando así su acceso.

Muy probablemente, el aspecto que más adaptaciones necesita, aunque dependerá de las posibilidades manipulativas concretas de cada alumno deficiente motórico, sean los materiales escolares ordinarios. Las modificaciones a realizar se harán ajustando los materiales a la funcionalidad psicomotriz de cada alumno, es decir, según realicen sus movimientos de prensión, señalización, etc... Así, realizaremos adaptaciones, como:

- colocación de pivotes o agujeros a los distintos elementos de los materiales, tales como puzzles, reglas,...
- aumentar el grosor de las piezas para poder cogerlos, pegándoles en su base trozos de corcho o cualquier otro material;
- adaptación de útiles de escritura, generalmente acoplando tubos de goma o espuma a lápices, bolígrafos,...
- tijeras adaptadas;
- incorporar anillas o agujeros a las hojas de los cuentos para facilitar pasar las hojas, y

- colocar bases antideslizantes de goma a los materiales para evitar su salida de la mesa accidentalmente.

## 2. ¿EN QUÉ MOMENTO SE IMPARTEN LAS SESIONES DE APOYO A LOS ALUMNOS CON MODIFICACIONES DEL CURRÍCULO POR CAUSA DE SUS N.E.E.?

A lo largo de las descripciones de los modelos de integración expuestos en el capítulo 2, así como de los modelos organizativos descritos en el capítulo 4, hemos podido advertir cuáles son los momentos más apropiados para llevar a cabo la intervención específica del profesor tutor y del profesor especialista que trabaja conjuntamente con el tutor del aula para dedicar su atención más individual a los alumnos que necesitan adaptaciones específicas e individuales en el currículo.

A este respecto, Hegarty, Hodgson, y Clunies-Ross, (1988: 204-207) indican las siguientes formas practicadas en colegios de Inglaterra y Gales:

- a) **APOYO PREVIO A LA LECCIÓN DEL AULA ORDINARIA.**  
"Esta podía tomar la forma de la introducción de nuevos conceptos y temas de trabajo antes de que surgieran en las lecciones generales, explicando un vocabulario potencialmente difícil o ensayando destrezas expresivas e interpersonales como las que pueden requerirse en las lecciones de teatro"
- b) **APOYO DURANTE LA LECCIÓN DEL AULA ORDINARIA.**  
"Cuando la enseñanza suplementaria se impartía durante una lección general normalmente se realizaba en la propia clase, bien a través de una enseñanza en equipo o mediante el empleo de un segundo adulto. Sin embargo, en algunos casos, sobre todo cuando se trataba de alumnos con una deficiencia sensorial, esta enseñanza se proporcionaba fuera de la clase".
- c) **APOYO POSTERIOR A LA LECCIÓN DEL AULA ORDINARIA.**  
"La forma más corriente de enseñanza complementaria era la que se producía después de las lecciones. Esta servía a la doble función de observar el progreso del alumno y abordar cualquier dificultad que hubiese surgido".
- d) **APOYO PREVIO Y POSTERIOR A LA LECCIÓN DEL AULA ORDINARIA.**  
"En un pequeño porcentaje de escuelas se realizaba un esfuerzo por proporcionar un apoyo antes y después de las lecciones generales de un modo integrado".

Naturalmente, todos estos diferentes modos de impartir las sesiones de apoyo requieren una interrelación constante y fluida entre el profesor tutor y el profesor especialista. Representa, a su vez, una dificultad para compaginar los horarios. Cuando buscamos una enseñanza de calidad, todo esfuerzo vale la pena para encontrar las soluciones mejores.

También es cierto que este modo práctico no podrá acomodarse a todos los alumnos ni a todas las áreas, núcleos y temas del currículo, pero no deja de constituir una aportación que ofrece ideas y soluciones a algunos contextos, siempre, por supuesto, con las modificaciones que sean oportunas.

Otras cuestiones de interés en este apartado, como pueden ser los niveles en los que conviene integrar a los alumnos con n.e.e. dentro del colegio ordinario, así como el nivel de integración en el aula, han sido tratados en otros apartados, de forma especial, en el apartado 2 (NIVELES, MODOS Y TIPOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR) del capítulo 2.

## CUADRO BIBLIOGRÁFICO 6

### *Bibliografía para complementar, ampliar o profundizar sobre el tema del capítulo 6 (Adaptaciones arquitectónicas, transporte, mobiliario, personal y material técnico y didáctico)*

- AEDES (1992): Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria.
- Aguilera, S., Santos, A. y Muñoz, E. (1992): "El visualizador del habla (VISHA)". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 9-17.
- Baño, M. y otros. (1991): Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Canton, P. y Retortillo, F. (1992): "Dificultades de aprendizaje de los niños P.C.I. y el uso del ordenador". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 53-58
- C.N.R.E.E. (1990). Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora. Tema cinco. Comunicación y lenguaje. C.N.R.E.E. Madrid.
- C.N.R.E.E. (1990): Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora. Tema seis. Recursos materiales. C.N.R.E.E. Madrid.
- CNREE. (1991): Recursos materiales para alumnos con n.e.e. Madrid. MEC
- De La Cuesta, A.M. y Escobin, J. (1992): "Alfabetización informática en jóvenes y adultos con discapacidad motora". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 59-62.
- Dolz, J.L. (1992): "Software para el diseño gráfico en Educación Especial". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 30-32.
- García, B., Acevedo, G. y Fernández, M. (1992): "Método Phonos: Un sistema asistido por ordenador en intervención en desarrollo del lenguaje". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 18-22.

García, C. (1992): "Handynet: un Banco de Datos Multilingüe al Servicio de los Minusválidos y Profesionales Europeos". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 23-29.

Gil, M.P. (1992): "El ordenador, nuestro mejor colaborador". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 33-36

Goldstein, E. y Zappala, D. (1992): "Rehabilitación asistida por computadora". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 49-52

Hale, G. (Coord.) (1980): Manual para minusválidos. Guía ilustrada para hacer la vida más fácil e independiente a los impedidos físicos, sus familias y amigos. H. Blume ediciones. Madrid.

IBECERE. (1991): Recursos materiales para alumnos con necesidades educativas especiales ligadas a un déficit motor. Gobierno Vasco.

Jaurgui, P.J. y González, P.M. (1992): "Aportación de un recurso informático para facilitar la comunicación a niños y niñas con deficiencias motoras". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria.

Proyecto TECLA (1992): "Proyecto Tecla V 2.0". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 44-48

Toledo, M. (1984): La Escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales. Sanilana. Madrid.

Toledo, P. y Hervas, C. (1992): "El software educativo al servicio de la integración escolar". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 37-43

Sánchez de la Blanca M. y otros. (1992): "Nuevas herramientas para la comunicación". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria, pp. 5-8

Sánchez, M.P. (1992): "Aspectos didácticos y psicopedagógicos acerca del uso del ordenador en sujetos con necesidades educativas especiales". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria.

Sanz, M.C. (1992): "Ayudas técnicas en la formación educativa y laboral del inválido". En AEDES. Nuevas Tecnologías y Necesidades Especiales. Dossier sobre la XIX Reunión científica. Vitoria.

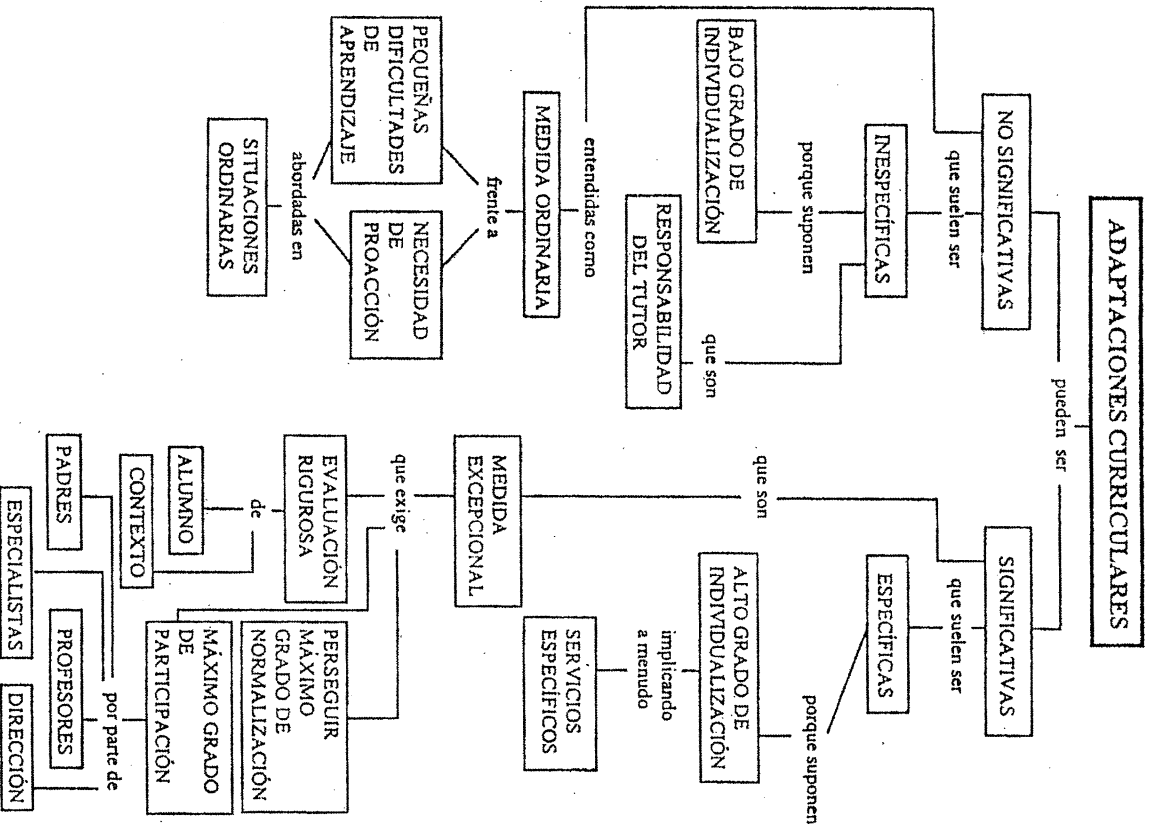


Figura 4.1. Adaptaciones del currículum no significativas y significativas.

Álvarez, L., Soler, E., González-Castro, P. y Nuñez, J.C. (2002). Adaptaciones individuales y grupales. En: L. Álvarez, E. Soler, J.A. González-Plenda, P., J.C. Nuñez y P. González-Castro. *Diversidad con calidad. Programación flexible*. Madrid: CCS. Capítulo 6, pp. 119-126

La *atención a la diversidad* ha venido inspirando todo nuestro planteamiento para llevar a cabo un Proyecto de Centro Inclusivo.

Conviene recordar que, en un primer nivel, la *atención a la diversidad* debe provocar que los elementos diferenciales del Proyecto Educativo (Carácter Propio, Finalidades y ROF), los Objetivos Generales del Proyecto Curricular y los Objetivos de Aprendizaje de las Programaciones de Aula se formulen teniendo en cuenta las características más representativas de los alumnos de cada Centro.

En un segundo nivel, las «dificultades de aprendizaje» (DA) y las «necesidades educativas especiales» (n.e.e.), debidas tanto a superdotación como a déficits, deben recogerse, ya desde los primeros cursos de la Ed. Primaria, en adaptaciones individuales a partir del currículo común, es decir las Adaptaciones de Acceso y Curriculares Individuales.

Finalmente, hay que estudiar nuevas repuestas para *atender la diversidad* a partir de los últimos cursos de la educación obligatoria. La *atención a la diversidad* ha sido tradicionalmente clara en la enseñanza no obligatoria; así, en los Ciclos Formativos de Formación Profesional, en los Bachilleratos y en los estudios superiores, cada uno estudia y se especializa de acuerdo con su inteligencia predominante y sus intereses. También planteaba excesivos problemas en una enseñanza obligatoria más corta, que terminaba a los 10 años o a los 14, como sucedía hasta finales de los 80. Sin embargo, empieza a plantear problemas en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria, cuando esta se amplía hasta edades avanzadas tal y como ocurre en muchos de los sistemas educativos de nuestro entorno; especialmente porque es difícil equilibrar las exigencias de un Currículum común, según el planteamiento de la Escuela Comprensiva, con la *atención a la diversidad* de las personas. En estos casos, se han ido adoptando, y a veces improvisando, soluciones diversas según fueran los perfiles que pudieran presentar los alumnos.

Algunas de estas soluciones pasan por llevar a cabo, a partir de los últimos cursos de la educación obligatoria, adaptaciones grupales, unas de carácter general y otras de carácter extremo, todas ellas con el fin de proporcionar a los alumnos *las mismas oportunidades para ser diferentes*.

Las adaptaciones grupales generales para todos los alumnos son la Oportunidad (OP) y la Opcionalidad (OPC), y las extremas son las Adaptaciones Curriculares Grupales (ACG) y los Programas de Iniciación Profesional (IP).  
Todo esto se estudia a continuación y se amplía en los capítulos siguientes.

## 1. ADAPTACIONES INDIVIDUALES

Aunque no hay consenso a la hora de asignar las adaptaciones individuales, estas se pueden definir como el ajuste entre los grados y las formas de aprender de un sujeto y la propuesta educativa elaborada para su curso y nivel. El *grado* equivale a las capacidades del alumno, concretadas tanto en sus habilidades cognitivas como de apoyo al aprendizaje, y la *forma*, por su parte, equivale al estilo de aprendizaje del alumno, es decir, a su manera, peculiar de abordar el conocimiento. Las formas y grados de aprender van a ser, pues, los que definen el perfil del alumno, dando lugar a que los estudiantes puedan tener mayores o menores dificultades, en su aprendizaje y, en consecuencia, a que puedan presentar propuestas curriculares más o menos adaptadas.

### 1.1. Adaptación de Acceso

Cuando existe suficiente capacidad, pero, por algún motivo, los estudiantes no son capaces de ponerla en práctica, bien por déficits estratégicos, emocionales, sensoriales o motores, estamos ante un perfil de dificultades de aprendizaje, cuya medida de intervención más adecuada es la «Adaptación de Acceso» que algunos, impropriamente, llaman «no significativa». En este sentido, podemos hablar de déficit estratégico en el caso de alumnos que no son capaces de organizar la información; déficit emocional, en el caso de alumnos que no son capaces de controlar su conducta y de déficit sensorial o motor, en el caso de alumnos que no cuentan con medios físicos o alternativos ajustados. Para concretar esta medida, la clave está en entrenar al alumno en el ámbito estratégico con el fin de ayudarle a llegar en mejores condiciones a su programación de referencia. De ahí que hablemos de estrategias para desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también habilidades de apoyo al aprendizaje y habilidades de autorregulación y control. Por este motivo, las Adaptaciones de Acceso van a ir desde medidas de adaptación cognitiva y afectiva (entrenamiento en habilidades y estrategias) hasta medidas de adaptación material (eliminación de barreras arquitectónicas, comunicación alternativa, lenguaje Braille, etc.).

Con las medidas de adaptación cognitiva y afectiva se tratará de ayudar a que el alumno llegue en las mejores condiciones posibles a los Objetivos de Aprendizaje mediante el entrenamiento estratégico oportuno.

El desarrollo de las capacidades cognitivas debe hacerse de modo estratégico, utilizando para ello estrategias de procesamiento en red, ampliamente estudiadas por Alvarez et al. (2001a), cuyo entrenamiento se detalla en Alvarez y Soler (2001).

Por otro lado, la adaptación más relacionada con lo emocional implica el desarrollo de diferentes tipos de programas, de entre los que destacamos los que favorecen la autorregulación y control (Alvarez et al., 1999).

## Adaptación Curricular Individual 1.2.

En general, no nos suelen preocupar los alumnos que sobresalen porque «ya se las arreglarán ellos solos». Ahora bien, cuando se identifica a un alumno con esas competencias, se suele simplificar el diagnóstico y el tratamiento con etiquetas tales como: «Es un alumno *forte*; no hay nada que hacer pues no *vale* para estudiar». «Es un alumno *wego*; ¡que estudie!». Incluso a veces, inconscientemente, se prefiere no adaptar la programación a la competencia del alumno, sino aprobarle aunque no haya alcanzado los objetivos propuestos. Tales diagnósticos y tratamientos no son válidos en un Sistema Educativo que pretenda *atender bien la diversidad*.

Cuando el grado de aprender del alumno es muy bajo, es decir, no tiene suficiente capacidad, estamos ante un perfil de «necesidades educativas especiales» (n.e.e.), cuya medida de intervención más adecuada es la «Adaptación Curricular Individual» (ACI), en la que los alumnos, al no haber podido superar sus deficiencias a lo largo de varios cursos, aunque siguen participando del mismo Currículum que su grupo de referencia, siguen una programación adaptada a su competencia.

Para concretar esta medida, a partir de un análisis de su programación de referencia, se eliminan aquellos Objetivos de Aprendizaje para los que el alumno no tiene capacidad, se modifican a la baja aquellos otros para los que su capacidad es limitada y, por último, se incorporan Objetivos de Aprendizaje de cursos anteriores que necesite repasar y resimular porque son prerrequisitos para nuevos aprendizajes. Estos objetivos que se incorporan constituyen el núcleo de la programación del «aula de apoyo».

En el capítulo 7, se analiza pormenorizadamente el proceso de construcción de estas adaptaciones y se incluyen cuatro modelos de ACI de las Programaciones de Aula desarrolladas en el capítulo 5.

En el caso de alumnos con n.e.e. asociadas a altas capacidades, la intervención más adecuada es también la «Adaptación Curricular Individual» pero eliminando Objetivos de Aprendizaje muy repetitivos, modificando al alza los que están dentro de sus posibilidades e incorporando Objetivos de aprendizaje de cursos posteriores, que estos alumnos puedan ya abordar. En el capítulo 8, se analiza y ejemplifica el proceso de construcción de estas adaptaciones.

## 2. ADAPTACIONES GRUPALES

La adaptación grupal es una adaptación con un carácter más abierto, que trata de ajustar el currículum según diferentes criterios, como son la inteligencia predominante del alumno y sus conocimientos previos.

### 2.1. La Optatividad

La Optatividad, como respuesta a la *atención a la diversidad* en la Ed. Secundaria O. y, por supuesto, en los Bachilleratos, en la Formación Profesional y en los estudios superiores, permite enriquecer y equilibrar el Currículum, dando cabida a las aptitudes y peculiaridades diversas que presentan los alumnos; es decir, supone una serie de materias que se pueden ofrecer con distintos fines:

- a) Elegir materias relacionadas con alguna de las «inteligencias múltiples» que no aparecen en el Currículum básico.
- b) Alcanzar los Objetivos de Emapa por vías diferentes mediante contenidos distintos a los prescriptivos propios de las materias básicas; por ejemplo, con programas de enriquecimiento de estrategias de aprendizaje.
- c) Ampliar las materias básicas, como es el caso de la segunda lengua extranjera.
- d) Desarrollar algunas capacidades relacionadas con algún área, sin reducirse a dar «más de lo mismo», sino desde perspectivas diferentes; por ejemplo, desarrollando habilidades lingüísticas y matemáticas con planteamientos más cercanos a los alumnos.
- e) Realizar actividades que orienten la elección de los estudios posteriores y el paso a la vida activa.

Los Departamentos didácticos son los órganos encargados de diseñar las materias optativas que se enmarcan en su Área curricular, siguiendo el proceso estudiado en el capítulo 4 para formular Objetivos de Aprendizaje de la Programación de Aula, sin descartar la posibilidad de ser diseñadas interdisciplinariamente por varios Departamentos. Los alumnos elegirán estas materias con la ayuda y asesoramiento del Departamento de Orientación y del Tutor, de tal forma que dicha elección responda a las necesidades, capacidades e intereses de cada uno.

### 2.2. La Opcionalidad

La Opcionalidad se puede considerar como una variante más comprometida de la Optatividad y trata de dar respuesta a la *inteligencia predominantemente* de cada alumno y a su nivel intelectual. Supone una elección que, aunque no debiera

impeDIR estudios futuros, los condiciona; de aquí la necesidad de la orientación para elegir las con perspectivas de futuro.

Se suele iniciar en los últimos cursos de la educación obligatoria, ofreciendo una enseñanza con materias comunes para todos, pero claramente diversificada con materias específicas para cada grupo de alumnos según sus intereses, capacidades y nivel de competencia.

Su concreción se puede hacer mediante la implantación de itinerarios rígidos, obviamente más económicos, próximos a la opcionalidad de la educación no obligatoria de carácter selectivo; es decir, iniciar ya el Bachillerado para los que puedan y deseen seguir estudios superiores, y un primer módulo de especialización para los que vayan a cursar Ciclos Formativos de Formación Profesional.

Sin embargo, una opcionalidad más acorde con el planteamiento de las «inteligencias múltiples» y que requiere mayores recursos materiales y humanos, se concreta mediante el principio de la *personalización curricular*, planteando las áreas configuradas por especialidades, por ejemplo: la artística, en Música, Plástica, etc.; la científico-técnica, en Física, Química, Biología, Tecnología, Informática, etc.; y estas a su vez con versiones más o menos exigentes, por ejemplo, Matemáticas A y B, Idioma de consolidación y de ampliación, etc. Así, cada estudiante, bien asesorado por los Departamentos de Orientación, puede configurar sus opciones de acuerdo con sus motivaciones y posibilidades, todo ello mediante agrupamientos flexibles correspondientes a las distintas opciones que se propongan; por ejemplo, Pedro puede optar por una opción B de Matemáticas y una opción A de Inglés; María puede optar por una opción B de Física y una opción A de Música. De esta manera se favorece el autoconcepto y la autonomía del estudiante al evitar itinerarios excesivamente rígidos e itinerarios de bajo nivel en todas las áreas. Un modelo de este tipo tratará de reducir el número de materias procurando no incluir todas en todos los cursos.

Como en el caso de las materias optativas, los Departamentos didácticos son los órganos encargados de formular la Programación de Aula de las áreas específicas de cada opción, siguiendo el proceso expuesto en el capítulo 4.

## 2. Adaptación Curricular Grupal

Cuando en los últimos cursos de la educación obligatoria el desfase de conocimientos es muy importante en un grupo considerable de alumnos, la medida de intervención más ajustada es plantear una adaptación general del Proyecto Curricular, eliminando temas en algún Área y formulando Objetivos de Aprendizaje con carácter más procedimental, es decir, hacer una «Adaptación Curricular Grupal».

En el capítulo 9, se analiza y ejemplifica el proceso de construcción de esta medida extrema de atención a la diversidad.

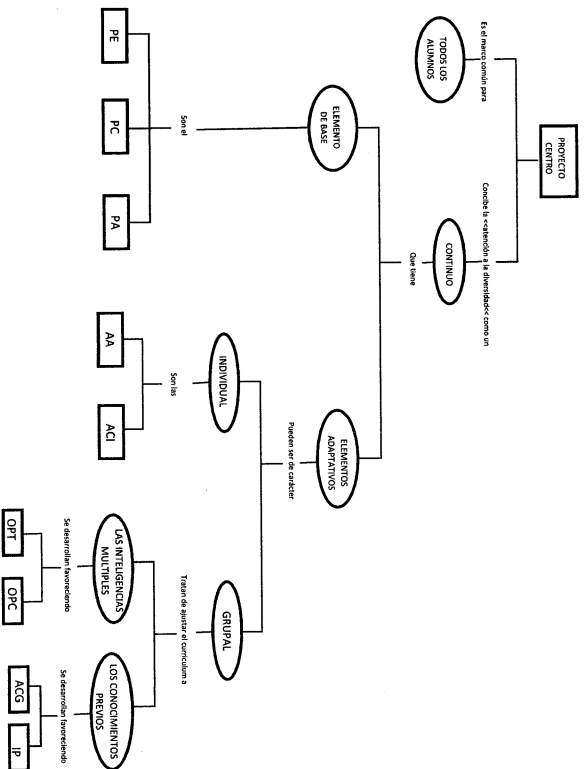
## 2.4. Iniciación Profesional

Muchas veces, las medidas de atención a la diversidad mencionadas hasta aquí, es decir, las Adaptaciones Curriculares Individuales o Grupales, el poder matricularse en materias optativas y el seguir itinerarios opcionales que simonizan más con los intereses y capacidades de los alumnos son suficientes para solucionar problemas extracurriculares, por ejemplo, de conducta.

Sin embargo, en muchos casos no son suficiente para alumnos con fuertes desviaciones conductuales que nada quieren saber de cuestiones educativas y, además, obstaculizan el desarrollo normal del aprendizaje del resto del grupo. En estos casos, y también para alumnos que no tienen posibilidad de alcanzar los Objetivos para obtener el título de Graduado en la Ed. Secundaria, caso por ejemplo de los alumnos con reiteradas Adaptaciones Curriculares Individuales que les alejan de todo referente curricular, se proponen otras soluciones, como los Programas de Iniciación Profesional, que les llevarán a una posterior integración-laboral más o menos tutelada.

En este sentido, la normativa legal prevé alternativas regladas y no regladas con programas que ofrecen una cualificación profesional inicial con objetivos preferentemente procedimentales que ayuden a alcanzar capacidades psicomotrices y faciliten, así, la incorporación a la vida activa.

Todo este planteamiento de aplicación y concreción de la diversidad a los Proyectos de Centro en una enseñanza obligatoria se recoge en el siguiente organizador:



Puigdemívol, I. (1997). *Programación de aula y adecuación curricular. Tratamiento de la diversidad*. pp. 73-82p. Barcelona: Graó.

## Capítulo 5. La estructura de la adecuación curricular individual

Una ACI puede adoptar formatos muy diferentes, y es positivo que lo haga, ya que debe ser aplicada en un marco escolar concreto, lo que aconseja que esté en consonancia con la forma que adquiere el currículum en la escuela. Suponiendo lógicamente que nos referimos al mismo niño o niña, una ACI elaborada en una escuela que funcione con grupos flexibles será necesariamente distinta de la confeccionada en un centro organizado por niveles poco interrelacionados.

No obstante, una ACI debe contener unos elementos que la estructuren, independientemente de la forma concreta (protocolo) que adopte.

Consideramos elementos básicos y estructurales de la ACI:

1. *Formulación de las prioridades y las estrategias básicas que en el proceso deben utilizarse educativo del alumno*. En esta fase podríamos considerar:
  - el proceso de evaluación de NEE; y
  - el procedimiento para la toma de las decisiones que orientarán el proceso educativo del alumno.
2. *Propuesta curricular*: la previsión y la organización concreta de las adecuaciones que es preciso llevar a cabo a corto plazo en función de las decisiones tomadas en la fase anterior. Será, por tanto, la guía concreta del trabajo escolar cotidiano con el alumno.
3. *Criterios y procedimientos de evaluación* para comprobar y reajustar la ACI y para tomar decisiones sobre la promoción del alumno, la intensificación o la disminución de los apoyos que recibe y el replanteamiento de su ubicación (aula especial, escuela especial a tiempo parcial o completo, etc.).

Estos elementos, los veremos por separado en este y en los siguientes capítulos.

### Formulación de prioridades y estrategias básicas

Aunque el proceso de evaluación también podríamos llevarlo a cabo al margen de lo que es la ACI en sentido estricto,

normalmente se considera que forma parte de este primer elemento de la adecuación.

Desde mi punto de vista, este planteamiento es correcto y, en consecuencia, podríamos ubicar en esta fase todas las consideraciones hechas en torno a la evaluación de NEE.

Pero también he podido comprobar que algunos autores obvian en este punto de la ACI la formulación de lo que definimos como prioridades y estrategias básicas que hay que llevar a cabo en el proceso educativo del alumno. Prioridades formuladas necesariamente a medio y largo plazo.

Teniendo en cuenta que, a mi entender, se trata de un punto esencial e ineludible en la configuración de la ACI, el lector o la lectora me permitirán que emplee los siguientes párrafos para justificarlo.

Cualquier intervención educativa tiene siempre una justificación a medio y a largo plazo. Así, hemos visto como el currículum escolar se justificaba en función de unas finalidades educativas que, decíamos, podían compartir todos los alumnos. Sin embargo, cuando trabajamos con alumnos que presentan necesidades educativas muy específicas, mantenemos normalmente las finalidades más amplias, pero no necesariamente las estrategias utilizadas para alcanzarlas, que pueden constituir finalidades de una etapa o nivel concreto de la enseñanza.

Por este motivo, y a partir del proceso de evaluación de NEE, es necesario valorar en qué medida priorizamos unos aprendizajes u otros, de acuerdo con lo que entendemos como proceso educativo más ajustado a las necesidades del alumno: el que le conducirá a alcanzar autonomía personal y aptitudes para integrarse en su medio. La prioridad en la consecución de esta finalidad educativa está, lógicamente, por encima de los objetivos concretos que de ella se derivan.

Para situar la discusión en ámbitos concretos podríamos reflexionar sobre si determinados aprendizajes son o no son viables en función de las características de los alumnos. Así, por ejemplo sería inevitable el análisis de la idoneidad de la enseñanza de la lectoescritura a un niño con una acusada deficiencia mental. Y la discusión debería fundamentarse en el análisis de las posibilidades de lograr este aprendizaje a medio y largo plazo, pero también en el valor que puede tener para el niño en relación al esfuerzo que dicho aprendizaje le exija.

Asimismo, pero en un sentido inverso, en el caso de alumnos que pueden necesitar una actuación más específica, será necesario a veces plantearse aprendizajes no contemplados en la escuela, ya

que los alumnos los adquirieran habitualmente en otros ámbitos. Por ejemplo, actividades para la vida doméstica: cocina, funcionamiento de aparatos, destrezas para planchar, comportamiento y hábitos en lugares públicos (uso de máquinas automáticas, diferentes procedimientos a seguir en tiendas, restaurantes, etc.)

El desarrollo de este planteamiento no es fácil sin el esfuerzo inicial de prever a dónde nos puede conducir el proceso educativo del alumno y, por tanto, sus necesidades entendidas en el sentido más amplio e integral. En caso contrario, nos podemos encontrar con la paradoja de un alumno que ha empleado muchos años y esfuerzos para identificar de una manera burda algunos fonemas o palabras pero que, en cambio, es incapaz de entender las normas de un juego habitual entre los compañeros de su edad o no puede imaginarse a qué nos referimos cuando hablamos del «desierto» o del «Cantábrico», ya que en el nivel del currículum en el que se ha «encallado» todavía no se habían tratado estos temas.

Por ello resulta extraordinariamente importante entender la integración escolar como una estrategia que no tiene un valor por sí misma, sino en función de sus resultados: la posibilidad de lograr las metas de autonomía personal y de integración social a través del proceso educativo del alumno (Gottlieb, 1987).

### **Criterios en la formulación de prioridades**

Para formularnos las prioridades y estrategias básicas que hay que llevar a cabo en el proceso educativo del alumno, debemos optar por la utilización combinada de diferentes criterios. Esto dependerá de las perspectivas educativas con que cuenten la escuela y el maestro, pero también de su contrastación con las orientaciones que necesariamente han de recibir de un profesional que conozca con más profundidad las características de desarrollo del alumno y que cuente, asimismo, con una buena formación en el trabajo educativo con alumnos que presenten necesidades educativas parecidas.

Sólo como punto de referencia, me atrevo a reproducir una adaptación de criterios presentada en otro trabajo (I. Puigdemàl·l, en prensa) a partir de lo que L. Brown (1989) formuló como criterios de funcionalidad. Esta relación no implica un orden de preferencia, sino que es preciso considerarlos en función del análisis llevado a cabo para cada alumno en particular a partir de la evaluación de sus necesidades educativas.

- *Compensación*

En igualdad de condiciones, habrá que priorizar las actuaciones encaminadas a compensar las consecuencias que el déficit origina en el desarrollo del niño o niña. En este sentido, por ejemplo, el entrenamiento para el uso de la máquina Perkins<sup>12</sup> constituirá una prioridad en la educación de un niño ciego, ya que compensa el efecto que la ceguera tiene en sus posibilidades de utilizar la escritura.

- *Autonomía/funcionalidad*

En igualdad de condiciones, habrá que dar prioridad a los aprendizajes que aumenten las posibilidades de desarrollo autónomo del alumno. En otras palabras, potenciar la adquisición de habilidades que, si no son adquiridas por el niño, deberán ser realizadas por otra persona. Por ejemplo, aborronarse la bata o coger el autobús para ir a la escuela.

- *Probabilidad de adquisición*

En igualdad de condiciones, habrá que optar por aquellos aprendizajes que estén más al alcance del alumno, dejando en un segundo plano o incluso prescindiendo de los que, por su complejidad, requieran un elevado grado de esfuerzo y persistencia, y que, por añadidura, presentan pocas probabilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por el alumno.

Este sería el caso de algunos alumnos con deficiencias intelectuales importantes para los que un dominio, en último término muy poco funcional, de ciertas habilidades básicas de lectura y escritura requiere un largo y costoso proceso de entrenamiento de habilidades gráficas y mecanismos lectores. Es conveniente, en estos supuestos, un replanteamiento de la idoneidad de este tipo de aprendizajes y la valoración de si su funcionalidad compensa los esfuerzos que es preciso emplear en ellos.

- *Sociabilidad*

En igualdad de condiciones, habrá que primar los aprendizajes que comporten el desarrollo de habilidades sociales y de interacción

---

(12) Máquina con seis teclas utilizada para la escritura en Braille. Permite escribir más rápido y, sobre todo, una comprobación inmediata del texto escrito.

con el grupo. Este criterio tiene implicaciones en la organización de la propia enseñanza, ya que ante diferentes opciones es necesario primar siempre las que supongan contacto social, ya sea con el uso de trabajo cooperativo; con el desarrollo de habilidades específicas, como es la capacidad de diálogo; con el aprovechamiento de entornos lúdicos (juego compartido); o con el aprendizaje de medios de comunicación alternativos, p. ej., el uso del sistema Bliss<sup>13</sup> en la mejora de dichos contactos.

- *Significación*

Hay labores complejas que deben ser descompuestas para proceder a su aprendizaje. Por ejemplo, con la intención de adquirir el control grafomotor necesario para la escritura podemos prever el trabajo con cenefas como un paso en esa dirección. Pero cuando el aprendizaje es muy lento o si el análisis de tareas se lleva al extremo, corremos el peligro de ocupar al alumno en actividades carentes de sentido para él. Por ello, en igualdad de condiciones, es importante escoger los medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno. Por ejemplo, el uso de letras móviles para construir palabras (su nombre o términos de uso familiar), avanzando el aprendizaje de la escritura que, en el caso de alumnos con graves dificultades motoras, se podría ver considerablemente relegado a la espera del dominio gráfico.

Por otra parte, son muchas las habilidades que pueden entrenarse, tanto aisladamente como vinculadas a actividades significativas, por lo que deberíamos decantarnos por la segunda opción. Por ejemplo, la adquisición del equilibrio postural y de la coordinación dinámica se puede plantear a partir de ejercicios específicos (suspensiones en espaldaras, saltos desde tacos, etc.), pero también a partir del aprendizaje de diferentes juegos de patio. Su carácter lúdico otorga a estos últimos una significación de la que a menudo carecen los ejercicios específicos.

- *Variabilidad*

Es frecuente que determinados aprendizajes, y en algunos casos la globalidad de los mismos, cuando se proponen a alumnos con retrasos madurativos, se prolonguen en el tiempo mucho más de

---

(13) Sistema de comunicación a través de símbolos pictográficos utilizado por personas con graves dificultades para el habla, especialmente las debidas a trastornos neuromotores

Lo que es habitual en alumnos sin dificultades. Este hecho puede implicar una repetición de ejercicios que conduce a un descenso del interés y de la expectativa que la niña o el niño han mostrado inicialmente.

La única manera de contrarrestar este efecto indeseable consiste en priorizar las actividades que comportan variabilidad en relación a las actividades habituales del alumno. Esta consideración adquiere más relevancia cuando el alumno integrado permanece más de un curso en un mismo nivel; en este caso, es especialmente idónea la variación de los centros de interés, si trabajamos con esta metodología, o de los recursos con que se abordan los contenidos de las diferentes materias (salidas, trabajos de clase, uso de materiales, etc.).

- *Preferencias personales*

No todos los niños son iguales, y esto también puede aplicarse a los que presentan algún tipo de déficit. La importancia de compensar las áreas en que manifiestan más dificultades no debe significar un olvido de las áreas y las actividades en las que cada uno se siente más cómodo y por las que muestra preferencia. También aquí, en igualdad de condiciones, es preciso potenciar el trabajo o el tipo de trabajo en función de las preferencias del alumno.

- *Adecuación a la edad cronológica*

Un peligro que se da a menudo en alumnos que presentan un desfase en su nivel de aprendizaje es el de la infantilización. Es necesario tener en cuenta que, incluso para los alumnos con deficiencia mental, la edad cronológica es un referente que no se puede obviar. Aunque el alumno esté en un nivel de aprendizaje muy inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales no se corresponden necesariamente con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos.

- *Transfendencia*

En igualdad de condiciones, debemos priorizar los aprendizajes que pueden presentarse de manera parecida a como los utilizará el alumno fuera de la escuela. Por ejemplo, es evidente que la comprensión de los mecanismos de la suma y de la resta facilita su correcta utilización en situaciones de intercambio de monedas.

Pero a menudo los procedimientos formales con que se entrena la suma tienen poco que ver con las situaciones reales. Por ello, en igualdad de condiciones, debemos priorizar el trabajo con monedas en el entrenamiento de la suma, sobre todo cuando preveamos que los aspectos más formales de este aprendizaje difícilmente podrán ser utilizados por el alumno para quien adecuamos el currículum.

- *Ampliación de ámbitos*

También en igualdad de condiciones, debemos priorizar los aprendizajes que amplían los ámbitos a los que puede acceder el alumno y sus intereses. Así, por ejemplo, la adquisición de determinados hábitos de autonomía personal (vestido e higiene, por ejemplo), puede ver reforzada su prioridad si los consideramos necesarios para que el alumno se integre en un grupo excursionista o para que vaya de campamento en verano. Algo parecido sucede con todas las actividades que lo familiarizan con entornos no habituales (salidas, visitas, teatro, música, etc.) y que según este criterio se deben priorizar, tanto por lo que representan de ampliación de ámbitos (entornos diferentes) como de intereses.

En cada uno de los puntos anteriores he utilizado la expresión "en igualdad de condiciones", con ella he querido indicar que en ningún caso deben tomarse como criterios absolutos, sino que se han de ponderar recíprocamente.

## **Tipos y grados de aprendizaje**

Ubicados aún en una fase de la ACI en la que hacemos referencia al proceso educativo en su globalidad, nos hace falta una prospección de la aportación de las diferentes áreas del currículum escolar al desarrollo del alumno, lo que nos conducirá a priorizar determinados aspectos del currículum, a incluir contenidos no previstos y a desestimar otros por su poco significado en el proceso educativo del alumno en cuestión.

En este momento resulta especialmente indicada la diferenciación que hace Brennan (1990; 89-97), a partir de los trabajos de Tansley y Gulliford (1960), entre tipos y grados de aprendizaje. Concretamente nos propone diferenciar dos dimensiones que todo aprendizaje puede tener.

trabajan en la escuela sino también aquellos que los fundamentan y que los alumnos adquirieren normalmente de manera menos formal, podemos comenzar a desarrollar una ACI en el sentido pleno del término y, por tanto, en consonancia con el currículum de la escuela.

En este punto, la revisión de las áreas curriculares que se trabajan en la escuela nos ha de mostrar los aspectos del desarrollo del alumno que pueden requerir intervenciones complementarias: Cuando el alumno necesita recibir servicios especializados, como podrían ser la fisioterapia, la logopedia, o un tratamiento psicoterapéutico, etc. O también cuando el alumno necesita recibir enseñanzas específicas que la escuela no está en condiciones de ofrecer con la dotación de que dispone. Por ejemplo, el aprendizaje y el dominio del sistema Braille de escritura en alumnos ciegos o el proceso de reeducación auditiva y entrenamiento fonético en alumnos sordos. Deben incluirse estos aspectos en la previsión de las áreas de trabajo, porque por una parte comportan aprendizajes básicos para entender las posibilidades del alumno en dichas áreas y, por otra parte, porque no sería realista nuestra apreciación de las posibilidades de aprendizaje del alumno si no fuésemos en cuenta el tiempo que deberá emplear en dichas tareas.

Sintetizando las precisiones a que nos conduce la ACI en este primer nivel, podríamos indicar las siguientes:

- Los aprendizajes de cada área que conviene mantener a un nivel funcional. Se justifican a partir de las prioridades de trabajo establecidas en función de la evaluación de las necesidades del alumno.
- Los aprendizajes que en cada área conviene mantener, aunque a un nivel contextual. Se encontrarán en esta situación muchos aprendizajes que aunque para el conjunto de la clase pueden ser requisitos para el acceso a niveles superiores de aprendizaje, no están al alcance del alumno a quien se adecua el currículum. Por ejemplo, contenidos de estadística necesarios para la matemática de secundaria pueden ser trabajados a nivel funcional por la clase, mientras que el alumno que presenta un déficit intelectual no los podrá adquirir en este nivel. En cambio, podemos considerar adecuado que conozca «contextualmente» qué es una estadística o que pueda apreciar el sentido de sus diferentes representaciones gráficas.
- Los aspectos del desarrollo y el aprendizaje del alumno que es preciso abordar por procedimientos específicos, por lo cual requieren la intervención de personal especializado.

Esta fase de elaboración de la ACI se corresponde en cierta manera con lo que en el actual modelo curricular se denomina como segundo nivel de concreción. Las consideraciones que hacemos sobre las diferentes áreas curriculares, los contenidos que comprenden y su priorización, tienen todavía un tono genérico y se refieren al proceso educativo que parece más adecuado a las características del alumno a medio y largo plazo. Convertir estos principios en programas de trabajo requerirá una mayor concreción de esta propuesta y su articulación a partir de los recursos disponibles.

## APRENDIZAJE FUNCIONAL Y APRENDIZAJE CONTEXTUAL

	CONOCIMIENTO	HABILIDAD	
Funcional	MINUCIOSIDAD	MAESTRIA	Exactitud Permanencia Integración Generalización
Contextual	CONSCIENCIA	FAMILIARIDAD	Reconocimiento Apreciación Asociación

Fuente: Brennan, 1990: 89

En función del grado de precisión en el conocimiento y el dominio de cualquier aprendizaje, podemos diferenciar entre el aprendizaje a nivel *funcional* y el aprendizaje a nivel *contextual*.

El primero es un aprendizaje que ha de reunir características como exactitud, permanencia, integración y generalización. Ha de conducir a un auténtico dominio. En el caso de la lectura, por ejemplo, cuando pretendemos y prevenimos que pueda llegar a ser usada con eficacia, optamos por un nivel funcional de aprendizaje que reúne progresivamente todas las condiciones mencionadas. Para leer correctamente es necesario un aprendizaje exacto, permanente, integrado y generalizado de los procesos implicados.

Pero la previsión de graves dificultades en la adquisición funcional de este aprendizaje (muchas veces inevitable, aunque sólo sea una previsión), no nos autoriza a descartarlo sin más. Existe también un nivel *contextual* que no tiene las connotaciones de exactitud anteriores, pero que tiene valor en sí mismo. El nivel contextual comporta reconocimiento, apreciación y asociación. Así, en el supuesto de haber descartado el aprendizaje funcional de la lectura podemos plantearnos un aprendizaje contextual: que

el alumno llegue a reconocer el valor de la palabra escrita, que se familiarice con la «lectura» de imágenes, que asocie diferentes palabras con el concepto que representan, obviamente las palabras más familiares y útiles para su autonomía (rótulos en servicios públicos, el propio nombre, el de su ciudad y el de su calle, etc.). En este sentido contextual reclamábamos también, en un ejemplo anterior, las nociones de «desierto» y de «cantábrico» en un alumno que con no poco esfuerzo había aprendido a deletrear.

Por otra parte, es necesario recordar que el aprendizaje contextual ocupa un lugar destacado en nuestra percepción del entorno. Todos nosotros disponemos de un amplio abanico de aprendizajes hechos a este nivel, sabemos qué es la electricidad, un horno microondas, un disco duro o flexible o la inyección electrónica, pero si exceptuamos a los que lo han estudiado específicamente, los demás no nos atreveríamos a explicar con detalle en qué consisten. Conocemos todo eso fundamentalmente a partir de sus aplicaciones, a partir del contexto.

Cuando se establecen prioridades y estrategias básicas es necesario tener en cuenta que habrá que optar en cada área de trabajo por el logro de unos aprendizajes a nivel funcional, pero también habrá que seleccionar otros aprendizajes en los que será suficiente quedarse en el nivel contextual. Especialmente cuando trabajemos con alumnos que presenten afectaciones intelectuales, la combinación de los dos tipos de aprendizaje se hace más necesaria a medida que se avanza en la escolaridad, en favor de la progresiva importancia que adquieren los aprendizajes contextuales.

### Áreas de desarrollo y áreas de aprendizaje

Las consideraciones anteriores han de dar sentido a las diferentes áreas de aprendizaje que nos proponemos trabajar con el alumno y garantizar, a la vez, que éstas no marginan aspectos importantes de su desarrollo. En este sentido, resulta muy sugerente el enfoque sobre la necesidad de autoconocimiento que describe A. Canavaro (1991), y que es preciso tener muy presente para mantener una visión integral del desarrollo del alumno con cualquier tipo de déficit.

Si, como hemos argumentado en la primera parte de este trabajo, entendemos el currículum escolar como algo integrado, en el sentido de abarcar no sólo conocimientos, sino también habilidades, procedimientos y actitudes, y si por otra parte, somos capaces de tener presentes no sólo los que habitualmente se

## CAPÍTULO IX

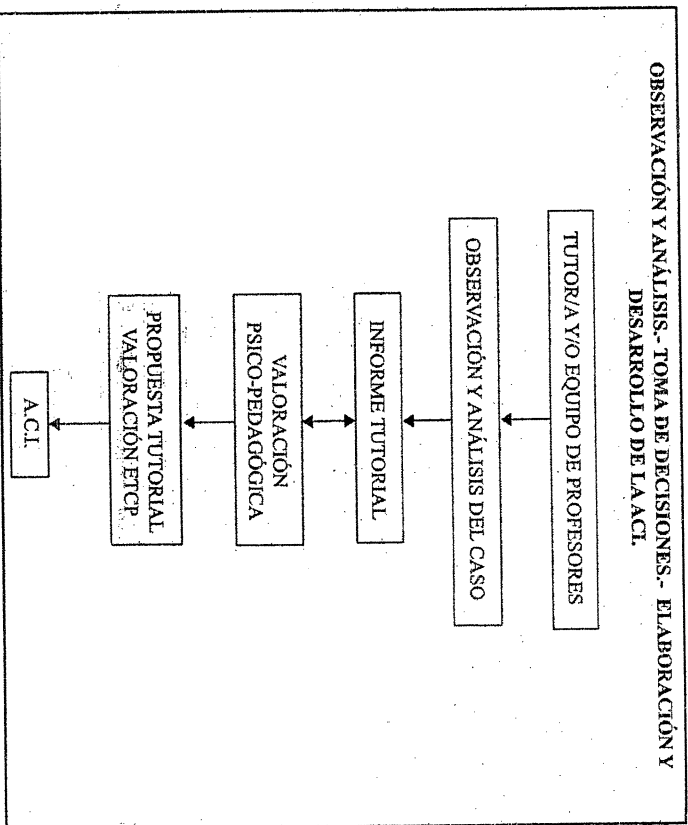
### CONSIDERACIONES SOBRE LA ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS, ADAPTACIÓN CURRICULAR. PROTOCOLO DE ELABORACIÓN Y DESARROLLO

Ya se ha señalado que la Adaptación curricular es un proceso de ajuste a las necesidades del alumno, por lo tanto participa de una visión de proceso y, en su resultado concreto de actuación, en un producto representado por el documento de Adaptación Curricular Individualizada (ACI), como elemento no tanto burocrático-administrativo, como herramienta planificadora y estructurada del trabajo.

Se advierte que la actuación general está recogida en documentos del MEC y de la Consejería de Educación y Ciencia, siendo en concreto la Orden 13 de Julio de 1994 (BOJA nº 126 de 10/08), por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes, de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ilustrativa al respecto. En este sentido, no está de más señalar que no se trata de modelos o *ejemplificaciones* que unifiquen actuaciones, sino de una normativa que establece directrices. En la medida en que se pretenda marcar un modelo, se favorece un intervencionismo externo y no se tiene en cuenta el protagonismo e implicación del Profesorado como actor principal, tanto en la redacción y desarrollo del currículum como en el del alumno en particular. No obstante, veamos a continuación los posibles pasos a seguir en ese proceso de realización de una ACL, a modo de pautas de actuación desde el Tutor/a hasta el Departamento o Equipo de Orientación y el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP).

Un profesor o profesora detecta en su clase/área, una alumna que, a su parecer, presenta problemática distinta al currículum del aula. Es normal que se comente con otros Profesores y recabe información de su historia académica. En este marco debería centrarse, dentro de los niveles habituales del centro, recursos y actuaciones en general, el estudio de una respuesta educativa de carácter ordinario al alumno o alumna en cuestión. Si ello no soluciona, o no es suficiente, se podría pasar a valorar la reflexión en torno a la realización de la ACL. Esta primera parte de actuaciones además del acercamiento a la situación, debería servir para la unificación de criterios, opiniones y la coordinación de las posibles acciones a llevar a cabo.

Si tanto el Tutor o Tutora como el Equipo docente, estiman la conveniencia de la realización de la ACL, deberían hacer un Informe Tutorial (véase anexo), que como estructura de observación y registro de datos, sirva de referente para la elaboración posterior de la ACL. De forma paralela o continuada a ese Informe, se podría llevar a cabo la valoración psicopedagógica por el Equipo o Departamento de Orientación, a fin de una convergencia de actuaciones que, en un desarrollo conjunto (Tutores-Departamento), acabe en una propuesta compartida y resultado de Adaptación, aceptado y asumido por todo el equipo docente.



Esa Adaptación, plasmada como documento (DACI), puede ceñirse a diversos formatos, aunque deberá respetarse siquiera una estructura con la que, además de seguir los puntos expresados en la normativa vigente, se tenga un instrumento uniforme de trabajo y coordinación entre profesionales y centros.

De acuerdo a lo propuesto por el Ministerio y Consejería de Educación, tendríamos un esquema como el siguiente:

<p>Fecha de Elaboración: Duración prevista:</p> <p>1. ANÁLISIS INICIAL</p> <p>1.1. Observaciones previas</p> <p>1.2. Recursos</p> <p>1.2.1. Personas implicadas</p> <p>1.2.2. Recursos materiales y organizativos</p> <p>1.3. Servicios extraescolares</p> <p>2. HISTORIA DEL ALUMNO O ALUMNA</p> <p>2.1. Aspectos personales</p> <p>2.2. Aspectos académicos</p> <p>2.3. Conjucción de ambos aspectos</p> <p>3. DECISIONES CURRICULARES</p> <p>3.1. Competencia Curricular: Áreas de</p> <p>3.1.1. Criterios de evaluación</p> <p>3.1.2. Capacidad</p> <p>3.1.3. Ayuda</p> <p>3.2. Estilo de aprendizaje</p> <p>4. ANÁLISIS DE CONTEXTOS</p> <p>4.1. Contexto Escolar</p> <p>4.2. Contexto Socio-Familiar</p> <p>5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</p> <p>6. ESPECIFICACIÓN DE LAS ADAPTACIONES</p> <p>6.1. ¿Que implicación conlleva la adaptación?</p> <p>6.2. Adaptaciones propiamente dichas</p> <p>6.2.1. Áreas de</p> <p>6.3. ¿Cómo enseñar y evaluar?</p> <p>7. CARACTERÍSTICAS DEL APOYO</p> <p>8. RELACIONES Y COLABORACIÓN FAMILIA Y ESCUELA</p> <p>9. CRITERIOS DE PROMOCIÓN</p> <p>10. SEGUIMIENTO DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR</p>
--

Veamos a continuación cada uno de los apartados, en un análisis más detallado para su cumplimentación.

Tras la consideración de la **Fecha de Elaboración** y la **Duración prevista**, el *Documento de Adaptación Curricular*, se continúa con los apartados expresados, que comentaremos brevemente para su posible cumplimentación, dejando una profundización en la consulta de los ejemplos de los anexos. Así, tendremos los siguientes apartados.

1. ANÁLISIS INICIAL

1.1. Observaciones previas. Se anotarán las opiniones del/los/as Profesores intervinientes, así como los comentarios de los diversos pasos dados por otros Profesores, Equipo o Departamento de orientación, etc., resumiendo en una Conclusión.

1.2. Recursos.

1.2.1. Personas implicadas. Todas las personas que de una forma o de otra intervendrán con el Alumno o Alumna: Tutor, Especialista, Orientador, Padres, Monitor o Educadores, etc.

1.2.2. Recursos materiales y organizativos. Elementos que se tienen en el Centro en previsión de su uso y aquellos otros que podrán con certeza obtenerse.

1.3. Servicios extraescolares. Aquellos recursos y/o apoyos que, en buena colaboración con el Centro y Profesorado, pudieran, en cierta medida ser coordinados por éste.

2. HISTORIA DEL ALUMNO O ALUMNA.

2.1. Aspectos personales. Se valorarán aquellos aspectos que tengan una especial relevancia para el desarrollo escolar del Alumno. De acuerdo a esto, al analizar los aspectos familiares, psicológicos y educativos, se contemplará la reflexión sobre las normas éticas de uso sobre información reservada. En este apartado se contará con datos proveenientes de: informes clínico, psicológico, pedagógico, logopédico; valoración y/o Dictamen de escolarización del Equipo de Orientación; entrevista familiar; Observaciones y pruebas escolares.

2.2. Aspectos académicos. Problemática que presenta su escolarización en cuanto al Centro.

2.3. Conjucción de ambos aspectos. Apartado de conclusión reflexiva y base de partida para las sucesivas partes del proceso.

3. DECISIONES CURRICULARES.

3.1. Competencia Curricular. Se busca el establecimiento de un nivel de competencia, para lo que se analizarán las Áreas a trabajar en particular, así como los apartados que siguen.

3.1.1. Criterios de evaluación. Se adecuan los criterios del Currículum al caso concreto. Por ejemplo: *Conocer aspectos básicos de la lengua escrita: Ortografía natural-Ortografía normativa.*

3.1.2. Capacidad. Se detallan aspectos tales como:

- *Escribe, aunque muy lentamente.*
- *Entiende códigos labiales.*

- *Se expresa oralmente con alguna dificultad articulatoria.*

3.1.3. Ayuda. Se especifica el grado en que precisa apoyo y en qué situaciones: *Investigadores de o instrucciones de sosiego, un trabajo más ordenado, apoyo en grupos grandes, etc.*

3.2. Estilo de Aprendizaje. Se valorará el nivel de respuesta y conducta en general del alumno o alumna, ante la situación de enseñanza-aprendizaje: Atención, Concentración, preferencias e intereses, etc. (Véase más adelante algunas precisiones al respecto).

4. ANÁLISIS DE CONTEXTOS.

4.1. Contexto Escolar. Se detallará de acuerdo a un cuadro tal como:

ASPECTOS QUE FAVORECEN	ASPECTOS QUE DIFICULTAN
Ej. Taller de manualidades en el Centro. Aula y Recursos de Logopedia.	Falta de materiales. No existencia de Profesor de Apoyo.

4.2. Contexto Socio-Familiar. De igual forma que el anterior y por vía de ejemplo:

ASPECTOS QUE FAVORECEN	ASPECTOS QUE DIFICULTAN
Acreditación positiva de la madre.	Sobreprotección en los padres.

5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Se explicitan en este apartado las Necesidades que el Alumno presenta de acuerdo a su trastorno, dificultades, aspectos personales, etc. Véase al respecto los párrafos de capítulos específicos anteriores.

5. ESPECIFICACIÓN DE LAS ADAPTACIONES.

Se concretarán los materiales, espacios, sistemas de comunicación, organización y estructura del Centro, etc. A tal efecto, sería recomendable reflexionar sobre la cuestión: *¿Qué implicaciones conlleva la adaptación?*

- 6.1. Adaptaciones de acceso. Se contemplarán las adecuaciones de:
- Libros: dibujos, gráficos, preguntas, concretas, etc.
  - Uso de artillos o lentes.
  - Adaptación de mesas y sillas, etc.
  - Grado de coordinación de los Profesores, programas de trabajo, calendario de reuniones, etc.
  - Mayor uso de mapas de relieve, recursos más manipulativos, diapositivas o grabaciones, etc.

- Adecuación de la clase en su organización y agrupamiento, etc.
- Valoración de las implicaciones para el replanteamiento del Proyecto Curricular.

6.2. Adaptaciones propiamente dichas. En este apartado se analizan los elementos propios o internos al Currículum, esto es, los contenidos, objetivos y su evaluación. Se desprende que antes de comenzar el análisis de las Áreas correspondientes, se reflexione sobre técnicas didácticas generales o específicas, prioridades del Alumno o Alumna en cuestión, elementos generales de evaluación, etc. A partir de aquí, se pensará en cada una de las Áreas a intervenir, con las consideraciones de *introducir, eliminar o modificar objetivos y/o contenidos nucleares, priorización o refuerzo de contenidos*. Veamos algunos ejemplos para el Área de Lenguaje, haciéndolos extensible en cuanto a procedimiento a las otras.

6.2.1. Áreas de.....

a) Introducción del Objetivo: *Hacer uso del sistema CUE SPEECH.*

- *Conocer y utilizar el sistema Braille para la comunicación.*
- *Valorar el vocabulario y/o usos lingüísticos de la etnia...*
- b) Eliminar el/los Objetivo/s que estén íntimamente relacionados con el trastorno o dificultades del Alumnado en concreto.

Una precisión final a estos párrafos nos permite considerar que los objetivos sólo se consignarán en tanto que sean añadidos o suprimidos, el resto se supone referido a la normalidad curricular y por lo tanto no han de volver a señalarse. Por otro lado, esos objetivos nuevos se agregarán a la programación general de aula y Ciclo, con lo que se enriquecerá el Currículum al introducir las particularidades de la diversidad.

6.3. Cómo enseñar y evaluar. Se dirán los criterios, si éstos serán similares o no al resto del grupo, si se va a valorar un procedimiento que otro (oral, escrito, etc.). Se contará siempre con el mayor acercamiento y respeto a la individualidad del alumno, sin más comparaciones que las de su propio desarrollo y, en cualquier caso, respecto a su valoración individual.

7. CARACTERÍSTICAS DEL APOYO.
- Profesionales, áreas, lugares, temporalización, horarios, etc.
8. RELACIONES Y COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA.
- Establecimiento de reuniones, coordinación, fechas y lugares de las mismas y cualesquiera otras circunstancias que se consideren de interés.
9. CRITERIOS DE PROMOCIÓN
- Promoción de carácter social a su grupo de referencia, rendimiento individual, resultados de la evaluación continua en diversas áreas, etc.

## 10. SEGUIMIENTO DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR.

- Planificación de las actividades de coordinación.
- Temporalización de evaluaciones.
- Coordinación ETCP, Equipo o Departamento de Orientación.
- Valoración final.

## 1. ASPECTOS DE RELEVANCIA EN LA ELABORACIÓN DE LA ACI

Con independencia de las diversas publicaciones que pueden ilustrar adecuadamente sobre la elaboración de ACIs (García Vidal, 1993; Garrido Landívar, 1993; González Manjón, 1993; Abalo y Bastida, 1994; Luque, 1995), proponemos alguna consideración sobre tres aspectos relevantes del Documento. Nos referimos a la Competencia Curricular, a los Estilos de Aprendizaje y a la valoración de las Necesidades Educativas Especiales, en su análisis de objetivos y contenidos.

### 1.1. Competencia curricular

Responde, como es sabido, a la pregunta *qué puede hacer este alumno o alumna como los demás*, dicho de esta forma, la cuestión se aborda desde una perspectiva de actuación en positivo, esto es, una visión curricular, de introducción en el mismo currículum ordinario de aula/área, con las modificaciones a que hubiere lugar. Es importante en tanto que genera una actitud de integración y normalización hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, no partiendo de lo que el alumno se distingue del resto de compañeros, propio de curricula cerrados y por tanto segregadores en desarrollos individualizados y separados en su enseñanza.

La contestación a esa pregunta será, obviamente, más o menos compleja, en función del caso que cada alumno represente. De cualquier forma, deberá hacerse de acuerdo al propio contexto de centro y socio-familiar, valorando las capacidades del alumno o alumna, su problemática particular y su necesidad de ayudas. Con esto nos situamos en un análisis sustentado en la realidad su propio medio, de los recursos y disponibilidad del centro.

Existen cuestionarios o listados que pretenden ayudar al Tutor en el análisis de esa competencia curricular, pero con ello quizá más que favorecer una reflexión sobre el propio currículum aplicado al alumno o alumna en cuestión, se convierta en un arma clasificadora y distintiva de ese alumnado, respecto a su clase, la cual, probablemente, no habrá sido evaluada con ese cuestionario, pensando que se asume al suponerla como media de la normalidad.

En este aspecto debemos considerar una vez más, la planificación de aula. El Profesorado-Tutor debe adecuar el Proyecto curricular de área y ciclo a su aula, por lo tanto, en ésta se repite y proyecta para un determinado tiempo programado, todo el entramado de elementos curriculares que se han establecido para ese contexto

socio-educativo. No es preciso insistir pues que, cualquier instrumento o prueba de evaluación o análisis al respecto, habrá de estar imbricado en esa dinámica del centro y aula, persiguiendo siempre la genuina adecuación currículum-alumnado, basada en todo momento en el conocimiento de su persona, situación y contexto. De ello se desprende que, si se pretende una evaluación de la competencia curricular de una alumna en concreto, habrá que referirse a lo que previamente se ha establecido como capacidades, conocimientos, habilidades, etc., para el alumnado de pertenencia. Es, precisamente este punto, en el que consideramos se debe profundizar y afianzar más en la práctica educativa, esto es, el Profesorado-Tutor debe planificar el conjunto curricular, para sabida su composición, estructura y organización, marcar las prioridades y posibles adaptaciones en sus variantes metodológicas, de actividades o de contenidos y objetivos. Sólo de esta forma podrá hacer uso de cualquier instrumentación sin que por ello se aparte de una valoración *ecológica* de su alumno con respecto a su marco escolar.

### 1.2. Estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje es sin duda importante, por lo que no abundaremos en la necesidad de su contemplación. Partiremos de su valoración y de su implementación en el currículum general del aula o área, particularizando en el alumno o alumna con NEEs.

Existen diversas escalas de observación, para lo que se aconseja dirigirse al Departamento o Equipo de Orientación que pueda ofrecer su disposición. No obstante, queramos hacer dos precisiones antes de desarrollar los elementos que consideramos oportunos en el análisis del estilo de aprendizaje.

1. Las escalas de observación son o tienen un carácter normativo, por ello, son generales e independientes de un aula y centro concretos. Esto nos obliga a valorarlas de acuerdo a nuestra experiencia docente, contexto sociocultural del centro/alumnado y a la interacción Profesor/Alumno.
2. Además de valorar ese estilo de aprendizaje, obviamente propio del alumnado, deberíamos llevar a cabo una reflexión sobre nuestra actividad docente y tutorial, con lo que sin duda, haremos un mejor y completo análisis de la interacción docente-discente y, en consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, de su calidad y de su eficacia.

Sin precisar entonces que sea un cuestionario formalmente realizado, autopsicado por el alumno o alumna, o por el Profesor, los listados sobre estilos de aprendizaje, deberían sondear los tres grandes aspectos de lo cognitivo, afectivo y lo socioambiental. Por vía de ejemplo, nos encontraríamos fíemnos en cada uno de esos apartados como sigue a continuación.

- a) *Aspectos cognitivos*. Se valora la dependencia o independencia del alumno, su reflexividad-impulsividad en la elaboración de la respuesta, tipo

- de conceptualización, centración y atención, etc. Así, tendríamos cuestiones que lo expresarían.
- *¿Distingue lo relevante de lo que no lo es en ejercicios escritos, orales, etc.?*
- *¿Le gusta que le manden lo que ha de hacer?*
- *¿Hace las cosas sin pensarlas o se toma su tiempo?*
- *¿Los errores se deben a falta de comprensión? ¿Conocimientos previos?*
- *¿Hace las tareas paso a paso, le busca sus relaciones.*
- *¿Está atento en las explicaciones, se aburre.*
- *Comprende mejor la información recibida visualmente o de forma auditiva.*
- *Necesita una graduación del nivel de dificultad en la elección y resolución.*
- *Precisa cambios de actividad para el mantenimiento de su atención.*
- .....
- b) *Aspectos afectivos:* Se persigue la valoración de aquellos aspectos de intereses, motivación, y en general los de tipo personal-emocional permitiendo dinamizar la actuación en el aprendizaje que, por otra parte, a veces no señalamos con el interés que merecen.
  - *Termina los trabajos.*
  - *Es responsable en la tarea y ejercicios.*
  - *Necesita que lo apoyen, refuerce o anime el Profesor.*
  - *Está motivado en general o en determinadas áreas.*
  - *¿Cómo es su respuesta ante la frustración?*
  - *Tiene preferencias por las explicaciones en grupo.*
  - *La motivación y rendimiento depende del momento de la jornada.*
  - .....
- c) *Aspectos socioambientales:* Nos referimos a aquellos aspectos de tipo grupal y en sus relaciones, los espacios físicos y del aula, etc., que tienen su especial importancia en determinados casos y alumnos. Tendríamos cuestiones tales como:
  - *Selecciona la relación social en función del trabajo.*
  - *Tiene preferencias de lugar para estudiar.*
  - *Le favorece el trabajo en grupo.*
  - *Se aísla, se deja llevar, es líder.*
  - *Mantiene buenas relaciones o adecuada interacción en el aula.*
  - .....

Se entiende una relatividad para con su clase y estilo docente.

En conclusión pues, la valoración del estilo de aprendizaje nos enmarca la actuación docente y nos conduce hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado, concreto e individualizado, dentro del propio contexto del alumno o alumna.

### 1.3. Valoración de necesidades educativas especiales

Como apartado de un documento de ACI, en él se harán constar qué aspectos son los que, específicamente, precisa el alumno o alumna de atención educativa, para lo cual se hace reiterativo el párrafo de *necesidades educativas especiales* propiamente dichas. Para la cumplimentación de ese apartado bien podría tenerse en cuenta, como elementos de reflexión aplicados al caso en concreto que se presente, lo expresado en los puntos finales de cada uno de los capítulos de este trabajo. En ellos se han comentado las dificultades y características educativas de algunas NEEs, tratándose por lo tanto en la cumplimentación del documento, de observarlas como sugerencias o guía de trabajo, considerando naturalmente la singularidad del alumno y sus características en general, trastorno, entidad diagnóstica y contextos sociofamiliar y escolar.

### 1.4. Revisión de contenidos nucleares y objetivos

De acuerdo a las NEEs que nuestro alumno o alumna nos presenten, tras una valoración de las mismas, a la luz de los recursos del Centro y su P.C., los objetivos han de analizarse de forma exhaustiva y en Equipo Docente (Tutores, Especialistas de área y EE). De esta forma, se ha de llegar a conclusiones tales como la modificación, supresión o introducción de objetivos, medidas que se han considerado adecuadas a caso en cuestión. Prestemos alguna atención a ciertas cuestiones.

- a) Reflexión permanente sobre el P.C. a fin de que como estructura organizadora de programa y actuación sobre el proceso de E/A, mantenga una entidad contempladora, tanto del conjunto de recursos como de los elementos curriculares en sí. Con ello se obtendrá un adecuado nivel de apertura ante los cambios o necesidades de reciclaje que el sistema precisa.
- b) En esa reflexión tendrá cabida la posibilidad de tener alumnado con NEEs en aula y centro. Esto que podría ser de *pequeñillo* no lo es, en tanto que un determinado sector de Profesores no lo tienen dentro de su disposición tutorial o actitud docente. Podría afirmarse que es propio de lo inercial en una conducta profesional, que no inmovilismo necesariamente, de su carrera docente. Hasta ahora, de acuerdo a la anterior Ley General de Educación del 70, los alumnos y alumnas necesitados de EE, acudían a su aula respectiva. Esa manera de actuar ha generado un cuadro disposicional de apartamiento o falta de contacto y, por lo tanto, de experiencia docente en el área, que, de haberse producido en un ánimo de integración educativa,

probablemente, la actitud sería de mayor favorabilidad y de menor resistencia a la adaptación en el contexto del aula y centro ordinarios.

- c) Toda vez que esa reflexión sobre el P.C. nos conduzca a la materialización o concreción del caso, la revisión de objetivos de ciclo y área habrá de hacerse a la luz de la planificación de Aula, lo que repite y actualiza a aquellos. En esta revisión de objetivos pues, tras una valoración de los mismos, se puede llegar a su supresión, al considerar que su cumplimiento no podrá llevarse a cabo en los años de ciclo o siguientes, hay manifestada incapacidad, lo que coincidirá con la valoración de sus NEEs y los elementos del Informe Psicopedagógico. Por otro lado podría concularse en la modificación de objetivos, que no da reversir dificultad alguna o bien en la introducción de nuevos objetivos, lo cuales son de importancia ya que pasarían a formar parte del P.C.C. en su posterior revisión.

En los Anexos, se tienen ACIs, llevadas a cabo en un Centro Público de una localidad de la provincia de Málaga, siguiendo las directrices del MEC y CECEA, (Laque, 1995).

## 2. EJERCICIOS PRÁCTICOS SOBRE LA ELABORACIÓN DE ACIS

Los siguientes ejercicios tratan sobre aspectos de realización de una Adaptación Curricular. Como quiera que ésta es siempre muy particular y referida a un alumno y circunstancias, estas cuestiones se refirirán a aquellos apartados que puedan realizarse de manera general.

1. Lee el siguiente extracto de informe psicopedagógico y contesta a las cuestiones. *Jesús (11 años) es el menor de una familia de dos hermanos. El análisis de su historia personal y de desarrollo, no es distinto al de otros niños de su edad, salvo su sordera y una familia preocupada y con voluntad de trabajo con el niño. Una síntesis de su detallada evaluación psicopedagógica, nos arroja unos valores de Capacidad Intelectual media-alta y superior. La prueba de Raven (p.e. 90) y la Escala de Wechsler (aplicada con alguna adaptación sin que afecte a su validez y respetando su contenido) son coincidentes. Su valoración detallada se puede observar en el siguiente perfil aptitudinal. (Ver el siguiente cuadro).*

En lo instrumental, el niño presenta unos adecuados niveles de grafomotricidad en general. Su escritura es legible y adaptada a la pauta, de tamaño y caracteres regularizados. Gooce y lee bien y sin errores léxicos, sílabas y palabras. En cuanto a la lectura de textos lo hace con ligero silabeo, aunque sin vacilaciones ni errores de espacialidad, confusión u omisión. Su exactitud lectora es de velocidad lenta (20 ppm), sin errores, sólo con la entonación y dificultad propias de su deficiencia sensorial. Teniendo en cuenta su trastorno auditivo,

vo, su lectura es pues, de tipo normalizado para un nivel de iniciación y primer desarrollo en el que el niño se encuentra. La comprensión lectora quedaría en torno a lo contenido en textos cortos, obteniéndose una información básica y de carácter general del tema.

En lo personal y conducta, es un niño afable, intuitivo, agradable, de cierta impulsividad en su respuestas, diligente y con adecuada concentración en la tarea.

### Aspectos del Perfil Aptitudinal

- Valores altos en memoria y agudeza visuales, memoria de formas, orientación y estructuración espaciales.
- Valores medio-altos en percepción y comprensión de situaciones sociales, con buena captación de secuencias causales. Memoria visual inmediata, previsión asociativa y rapidez motora.
- Valores medios en percepción visual, relaciones espaciales y coordinación visomotora.
- Atención concentrada media, (condicionada en tanto que la información se transmite por vía auditiva).
- Memoria inmediata (auditiva), en valores medios, refleja el canal deficiente.
- Buen nivel de pensamiento analógico, con adecuada conjunción de aspectos conceptuales y de deducción de relaciones entre elementos abstractos.
- Valores medios en juicio práctico. Buena comprensión y adaptación a situaciones sociales.
- Niveles medios en concentración, razonamiento y cálculo numéricos. Adecuado manejo aritmético de símbolos. Buen nivel de comprensión, relaciones conceptuales y pensamiento abstracto y asociativo.

- 1.1. Trata de establecer su Estilo de aprendizaje. (Consulta el apartado correspondiente y observa los tres aspectos).

a) Cognitivo.

b) Afectivo.

c) Socioambiental.

- 1.2. De acuerdo a un Proyecto Curricular de Centro, consultando el Proyecto de Etapa (2º y 3º Ciclos) y considerando una supuesta programación de aula, intenta un análisis de competencia Curricular en las áreas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio. (Considera que el niño tiene una edad cronológica de 11 años y está en 4º de Educación Primaria).

2. Análisis de contextos.

2.1. Haz un análisis del contexto escolar de un alumno con deficiencia visual, expresando aspectos favorables, elementos de accesibilidad y aspectos que dificultan la integración y educación en general.

ASPECTOS QUE FAVORECEN

ASPECTOS QUE DIFICULTAN

- 2.2. Considerando que en este alumnado las adaptaciones curriculares son, generalmente, de acceso, valora las adecuaciones de:
  1. Libros, ejercicios, uso de materiales como atriles, lentes, etc.
  2. Aula, su organización y agrupamiento, relaciones de grupo, etc.
  3. Implicaciones en el replantamiento del Proyecto Curricular.
3. Reflexiona sobre los siguientes cuadros. Realiza un análisis de accesibilidad física y de elementos del currículum.
  - 3.1. Valora la accesibilidad de un centro que conozcas, en un caso de alumnado con deficiencia motora.

**DEFICIENCIA MOTORA. Elementos de acceso**

¿Cómo son los accesos? ¿Es necesario colocar rampas, ascensores, adaptar los baños, puertas, colocar pasamanos en pasillos y escaleras?

¿Cómo organiza mejor los servicios del Centro para entrar al niño, largos desplazamientos?

¿Cómo coordinar la labor de los profesionales para impedir que haya interferencias en las actividades del niño o niña?

¿Es necesario disponer de un aula de recursos de personal encargado de la realización de materiales?

De las aulas del Centro ¿Cuál es la de más fácil acceso?

¿Cómo distribuir el espacio interior del aula para facilitar los desplazamientos del niño?

¿Qué adaptaciones conviene introducir en el mobiliario, en función de las características del niño?

¿Cuál es la mejor ubicación del niño o niña dentro del grupo (frente a la pizarra, sole, cerca del profesor...)?

¿Qué adaptaciones necesita el material didáctico para que el niño pueda usarlo?

3.2. Para un caso de atención a la disfunción motora en general, reflexiona sobre el cuadro siguiente.

**DEFICIENCIA MOTORA. Elementos de acceso al currículum**

¿Qué tipo de ayuda personal necesita el alumno o alumna con deficiencia motora, en orden a facilitar las actividades de aprendizaje y/o sus necesidades básicas?

¿Cuál es la mejor manera de organizar los elementos materiales, personales y formales para que respondan a las NEEs que presentan los alumnos?

¿Qué cambios hay que introducir en el Centro/aula para que el alumno con deficiencia motora pueda desplazarse y acceder a los materiales que necesite utilizar?

4. Lee el extracto de Informe para una posible Adaptación en trastornos generalizados del desarrollo.

*Ángel es un niño con trastorno autista. Su desarrollo psicomotor se ajusta a patrones evolutivos normales en cuanto a sedestación y gateo, iniciándose a andar alrededor de los 18 meses. En el momento de esta exploración tiene cuatro años. El control esfinteriano no está adquirido, el vestical se encuentra con uso de pañales y en lo referente a la defecación lo hace en el cuarto de baño. No ha iniciado su desarrollo lingüístico, no posee autonomía personal/social, comenzando a comer sólo. De acuerdo a un enfoque clínico-educativo y comportamental, tenemos los siguientes datos de interés.*

**Aspectos sensorio-perceptivos.** Percepción sostenida, exploratoria de detalles irrelevantes, respuestas sensorio-perceptivas más favorables a estímulos táctiles y gustativos. Se reduce la tasa de respuestas auditivas y visuales a la T.V., en la que deben plegarse los padres a las preferencias del niño. Manifiesta temor o miedo ante algunos temas o anuncios de la televisión, sin contenido ansiógeno, neutros. Se aprecia una típica hipersensibilidad o invarianza estimular. Preferencia por los mapas.

**Aspectos motorio-conductuales.** No se dan autolesiones, ni atletico de brazos-manos, no balanceo, aunque por la noche, además de dificultad a la hora de acostarse, manifiesta gran actividad motora en la cama. Mantiene preocupación excesiva por detalles o formas de objetos, siendo muy ordenado y riguroso con sus cosas y actuaciones, enfadándose si se le altera ese orden. Es inquieto y muy activo, sus recorridos son de carácter circular, cortos, insistiendo siempre en el mismo sentido y rutina.

**Aspectos intelectuales.** No valorable psicométricamente. Parece desprenderse de la observación, ausencia de actividad imaginativa, no simulación del adulto, imitación de animales/objetos, inatención y una percepción interpersonal deteriorada.

**Aspectos de interacción social.** No hace uso de símbolos normales de afecto, no busca apoyo cuando se necesita. Manifiesta incapacidad para imitar. En

cuanto a juegos sociales, se reduce a su hermano, usando a éste como un juguete más, prefiriendo juego en solitario. Se observa que en el patio de recreo se entremezcla con otros niños, pero sin interacción con ellos.

**Aspectos de comunicación y lenguaje.** En cuanto a lenguaje receptivo, tiene dificultad para atender y/o percibir la información, según el grado de abstracción o concreción del contenido. Baja comprensión gestual e hipersensibilidad ante determinados sonidos. En el lenguaje expresivo es prácticamente ausente, sólo tiene en su vocabulario dos palabras, no del todo pronunciadas: "gata", "calle".

**Lenguaje expresivo-gestual.** Escaso contacto ocular. Alguna discordancia entre lenguaje verbal/gestual. Escasa capacidad imitativa.

4.1. ¿Qué tipo de escolaridad sería aconsejable? ¿Una modalidad de integración en Centro ordinario (aula de apoyo o de EE) o en Centro específico? Argumentalo.

4.2. Trata de establecer alguna de sus necesidades educativas especiales.

4.3. Si en el seguimiento y valoraciones posteriores se ha comprobado una evolución positiva en la esfera personal (control de esfínteres, mayor autonomía personal, pautas alimentarias), así como en lo cognitivo, desarrollo general y de la comunicación, valora: ¿Cómo incidirán su enseñanza aprendizaje individualizada, a través de sistema alternativo de comunicación y programas como los de Schaeffer, Musil y Kollnzas (1980) y el T.E.A.C.C.H. (Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmental Handicapped Children) de Watson (1989), con un contexto escolar del Centro y su desarrollo curricular?

5. Relaciona la Adaptación Curricular con los recursos y la dinámica de los Centros.

5.1. Haz un ejercicio de posición personal, tomando conciencia de la conducta, actitud y situación del alumnado que, acogido a un determinado programa de integración, ha de simultanear su actividad académica, en el aula grupal y en la de apoyo. Trata de valorar los efectos y relaciones entre su integración personal y social y su rendimiento curricular en el caso siguiente.

*Francisco Javier es un niño de 10 años, con retraso mental ligero, en 4º de E. Primaria. Dentro de su A.C.T., se establece que ha de trabajar aspectos de atención y memoria, así como un refuerzo en la lectoescritura.*

*De acuerdo a ello, se planifica que acuda al aula de EE, tres veces por semana, lo que hace en sesiones anteriores al recreo. Después de éste, se incorpora al aula de todo el grupo, participando ya de las actividades generales.*

¿Hemos reflexionado sobre lo que ese niño piensa al tener que ausentarse del grupo?

— Podría estar ya habituado, pero ¿qué pudo observar en sus primeros cambios de aula? ¿Qué puede cuestionarse en algún otro momento?

— Si Francisco Javier, después de ese recreo participa ya de las actividades del grupo, aunque con otra actividad adecuada a su nivel curricular, ¿se encontrará la misma estructura social y dinámica de relaciones? ¿Ha habido cambios en la misma sin su participación? ¿Qué podrá hacer él para integrar su presencia y actitudes personales en esa estructura grupal que ha contribuido a construir sólo parcialmente?

5.2. Expresa algunas de sus posibles necesidades educativas especiales asociadas a su persona y discapacidad.

5.3. Reflexiona sobre la inteligencia y la capacidad adaptativa en su relación con la vida diaria y el papel del sistema educativo.

5.4. Haz un acercamiento general en cualquier Adaptación y Alumnado, sobre los planteamientos del cuadro que sigue:

Planteamiento de enseñanza-aprendizaje
El tipo de ayudas que ofrecen, le facilitan la consecución de los objetivos?
Los objetivos que se proponen, son coherentes con la información, cultura y nivel de la evaluación y de su observación?
El niño no realiza las tareas propuestas, ¿por qué no sabe, quiere, puede, le interesa?
Los compañeros protegen al niño, ¿por qué les da pena o lo aprietan por sí mismos?
Si el niño no trabaja nunca, ¿qué currículum habría propuesto para él?

Prieto, M.D., Hervás, R.M., y Bermejo M.R. (1997). Mejora cognitiva y superdotación: un modelo para compartir el conocimiento en la escuela. En M.D. Prieta (coord.) *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, pp.135 - 155. Granada: Aljibe.

**MEJORA COGNITIVA Y SUPERDOTACIÓN: UN MODELO PARA COMPARTIR EL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA**

*María Dolores Prieto Sánchez  
Rosa María Hervás Avilés  
María Rosario Bermejo García*

Tradicionalmente la respuesta educativa a los superdotados se ha centrado en tres estrategias de atención a su diversidad: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento. La aceleración es la vía utilizada con mayor frecuencia, consistente en colocar al alumno superdotado en un lugar o nivel más avanzado que el que le corresponde; el agrupamiento total o parcial de estos alumnos se refiere al emplazamiento de los mismos con compañeros de niveles y competencias semejantes a las suyas y el enriquecimiento supone ajustar el currículum de los superdotados trabajando objetivos adecuados a sus recursos intelectuales, integrados y compartiendo actividades y espacios con sus compañeros. Este trabajo versa sobre la mejora cognitiva como una de las posibles respuestas que desde nuestro actual sistema educativo se puede ofrecer a los alumnos superdotados. La mejora cognitiva en el aula, como estrategia de enriquecimiento curricular y optimizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser utilizada desde la Escuela Infantil para atender las necesidades educativas de los alumnos superdotados. Son varias las razones que desde nuestra perspectiva lo justifican: 1) los alumnos permanecen la mayor parte de su tiempo escolar en aulas ordinarias con su grupo y su profesor; 2) la mejora cognitiva, en cuanto enriquecimiento, beneficia, tanto a los alumnos superdotados como a los que no lo son; 3) se trata de un modelo que garantiza la integración evitando la exclusividad y el aislamiento que se produce en las escuelas que proporcionan programas especiales para superdotados; y 4) ayuda a compartir conocimiento.

En este modelo se destaca la importancia del contexto educativo y de escuelas bien informadas en las que estudiantes y profesorado conozcan el funcionamiento del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Profesionales capacitados para organizar la instrucción y lograr la mejor distribución de los recursos intelectuales. Centros educativos en los que exista un clima cooperativo y se produzca la interacción entre compañeros. Escuelas centradas en el pensamiento que potencien el uso de mecanismos de la inteligencia y del razonamiento, son necesarias para dar respuesta a la diversidad del alumno.

Nuestra propuesta de mejora cognitiva se centra, sobre todo, en la detección y atención temprana de niños precoces para el desarrollo pleno de habilidades y la consecución de un buen ajuste social en el aula y fuera de ella. Se trata de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, psicosociales y afectivas desde cualquier disciplina curricular. Se fundamenta en: a) el desarrollo de la motivación intrínseca o autonomía interna, que oriente al niño a su aprendizaje; b) el aprendizaje como proceso compartido de Vygotski, destacando el carácter social del aprendizaje como proceso en el que los niños interaccionan con los adultos; c) el desarrollo de recursos cognitivos, creativos, psicosociales y de insight con experiencias de aprendizaje mediadas y un estilo docente mediacional que tenga en cuenta el estilo intelectual de los alumnos; d) la reflexión sobre lo aprendido como proceso de control y evaluación del propio pensamiento; e) la aplicación de lo aprendido o transferencia a otras situaciones.

En consecuencia, el primer apartado de este trabajo se centra en el análisis de los fundamentos teóricos del modelo denominado "El conocimiento como mejora". Se incide en la importancia del profesor mediador y el estilo docente mediacional y se presentan aquellas técnicas que pueden orientar al profesorado en esta línea instruccional. Igualmente se destaca el papel del alumno superdotado como generador de conocimientos, por menoscabándose las características del mismo relacionadas con las modificaciones instruccionales y de aprendizaje que requieren su atención en el aula. Para terminar se resalta la importancia de la motivación intrínseca o predisposición positiva para aprender, el currículum centrado en la mejora de recursos cognitivos, afectivos y psicosociales, la metacognición o reflexión sobre lo aprendido y la transferencia o aplicación de los conocimientos a otros ámbitos, en el aprendizaje de los alumnos superdotados y de la mejora cognitiva en el aula.

La segunda parte trata sobre la importancia de desarrollar habilidades cognitivas, y psicosociales en el aula como variables claves para la mejora cognitiva. La atención de los alumnos superdotados exige el aprendizaje de "herramientas" que les permitan satisfacer su curiosidad y su necesidad por aprender, integrados en su grupo de compañeros de aula.

El tercer y cuarto apartado ofrece al profesorado que trabaja con alumnos superdotados en Primaria, algunas técnicas de índole práctica para estimular y desarrollar el potencial de estos alumnos y de sus compañeros. Se describe una serie de habilidades y se dan las directrices generales que hay que tener con cada una de ellas, de qué forma se pueden modelar, así como algunos ejemplos concretos y sus aplicaciones a diferentes áreas curriculares.

Para terminar se presentan unas conclusiones que nos llevan a justificar la importancia de la mejora cognitiva de los alumnos superdotados desde edades tempranas.

## 1.- EL CONOCIMIENTO COMO DISEÑO: UN MODELO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD DEL SUPERDOTADO

El modelo de mejora cognitiva está inspirado en el pensamiento inventivo de Perkins (1989) y Edward De Bono (1986); así mismo, se parte de la idea de la mediación del aprendizaje de Feuerstein y otros (1991), la motivación intrínseca de Haywood y otros (1985) y la zona de desarrollo potencial de Vygotski (1978).

### 1.1. Fundamentos teóricos

El entrenamiento cognitivo durante los primeros niveles instruccionales tiene como finalidad que el alumno superdotado en casos de precocidad, obtenga más provecho de todos sus recursos intelectuales. Mediante procedimientos de concienciación, planificación, verificación y aplicación (transferencia), se pretende que el niño conozca sus recursos y la mejor forma de utilizarlos y combinarlos. A veces, la mayoría de los alumnos excepcionales activan de forma autónoma algunos de estos recursos de tipo cognitivo y metacognitivo; por tanto, hay que tener en cuenta diversos niveles de intervención. Se trabaja el modelo del potencial oculto de Vygotski, consistente en hacer que "el aprendizaje tire del desarrollo", junto con el modelo mediacional de Feuerstein, que viene a decir: "los expertos facilitan las experiencias de aprendizaje a sus compañeros con menos capacidades".

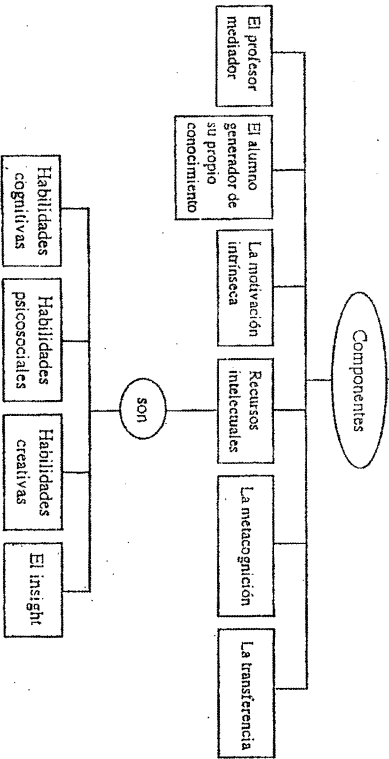
La mejora cognitiva ha de orientarse, desde los primeros niveles instruccionales, a lograr el desarrollo social y emocional de los niños superdotados y sus compañeros. Para ello, entendemos que en cualquier modelo de mejora cognitiva se deben incluir, al menos, seis componentes básicos: 1) el estilo mediacional docente; 2) el alumno como generador de conocimientos; 3) la motivación intrínseca, como recurso cognitivo-emo-tivo para "enseñar a pensar"; 4) aprendizaje centrado en la mejora de recursos cognitivos, creativos y afectivos-psicosociales; 5) la metacognición y 6) transferencia (ver cuadro 1). Dicho modelo ha de orientarse a animar a los alumnos superdotados y sus compañeros de aula a aprender por sí mismos, utilizando recursos cognitivos, creativos y psicosociales en cualquier situación del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver cuadro 1).

#### 1.1.1. El estilo docente mediacional

Consiste en considerar al profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. El profesor es la clave fundamental para impulsar el desarrollo del pensamiento en el aula, el control sobre los procesos, las habilidades y las actitudes. Entre las características del estilo mediacional docente podemos apuntar las siguientes:

1. *Intencionalidad.* El mediador debe intentar utilizar la interacción para alcanzar el desarrollo máximo del potencial oculto de todos sus alumnos. Para ello, tratará de animar al niño que muestre más competencia en un determinado dominio a compartir los conocimientos con sus compañeros.

**PROGRAMA DE MEJORA COGNITIVA PARA SUPERDOTADOS:  
EL CONOCIMIENTO COMO DISEÑO**



Cuadro 1. Programa de mejora cognitiva para superdotados. El conocimiento como diseño.

2. **Transcendencia.** Consiste en lograr que el niño generalice lo aprendido y que los aprendizajes escolares trasciendan a la situación inmediata del aula. Las herramientas de pensamiento que el niño vaya aprendiendo le han de servir para su vida cotidiana.
3. **Significado.** Los mediadores comparan el propósito cognitivo o estratégico con los niños, permitiéndoles conocer por qué se está realizando una determinada actividad. Estos profesores discuten, tanto el significado del contenido de los distintos acontecimientos, como la posibilidad de hacer generalizaciones a otros ámbitos. Así pues, las interacciones mediadas constituyen un auténtico diálogo en el que todos los participantes extraen información de los demás y reconocen la singularidad del papel que cada uno desempeña.
4. **Competencia.** Los sentimientos sobre su competencia como alumnos son extremadamente importantes para los niños. Los mediadores pueden contribuir a proporcionar ese sentimiento de competencia a los niños superdotados y a sus compañeros. Para ello, han de aceptar las respuestas apropiadas, especialmente aquellas "orientadas al-proceso", haciendo uso del elogio y la recompensa oral para reforzar la comprensión de los niños.
5. **Autorregulación cognitiva.** Los niños, en especial los más pequeños, necesitan a menudo aprender el control de su conducta para centrar su atención en los problemas inmediatos. Una fuente muy frecuente de errores dentro del trabajo intelectual es el responder impulsivamente, el responder antes de haber tenido tiempo para examinar la

pregunte y sus posibles soluciones. Un buen mediador hace que los niños inicien tales conductas y mejoren así la calidad de las mismas.

6. **Aprendizaje comparado.** Los niños y el mediador comparten la búsqueda de soluciones a problemas. Cada uno de ellos tiene un papel y una función definidas y la interacción se caracteriza por una mutua confianza.

#### A. TÁCTICAS DEL ESTILO MEDIACIONAL

En la práctica el profesor puede utilizar algunas tácticas para lograr el aprendizaje intencional, significativo y trascendental.

1. **Hacer preguntas sobre el proceso o la habilidad.** Es uno de los procedimientos más frecuentemente utilizado en la enseñanza de mejora cognitiva.
2. **Aplicación.** También conocida como transferencia, consiste en aplicar los conceptos, las estrategias y los principios cognitivos a contextos familiares y/o a la solución de problemas novedosos o no convencionales. La aplicación de las habilidades y estrategias creativas y de insight es tan importante como la aplicación del contenido. La transferencia ha de llevarse a cabo cuidadosa y repetidamente, de acuerdo con los siguientes principios:
  - Las aplicaciones han de "extraerse" de los niños, no decirlos.
  - Las aplicaciones han de hacerse, en principio, sobre situaciones que resulten familiares a los niños.
  - Los ejemplos de aplicación han de ser simples y directos.
  - Los ejemplos de aplicación tienen que estar relacionados con los distintos ámbitos de la experiencia, especialmente de contextos extra-académicos, del hogar y de las interacciones entre los grupos de niños.
3. **Requerir justificación.** El estilo mediacional docente exige, además, que el profesor introduzca el "conflicto cognitivo cuestionando algunas respuestas correctas, obligando al niño a argumentar y defender sus opiniones con razonamientos lógicos.
4. **La enseñanza de normas.** Comprender la necesidad de las normas es un aspecto crítico de las habilidades creativas, de insight, cognitivas y psicosociales. Una vez que los niños pueden establecer una norma o regla aplicable, sabrán qué hacer en el futuro en situaciones similares.

#### B. TÁCTICAS DE LOS PROFESORES COGNITIVO-MEDIACIONALES

El mediador cuenta con algunos mecanismos para conseguir una enseñanza mediacional. Estos son especialmente útiles para que los niños adquieran aquellos procesos de pensamiento superiores desde el punto de vista del desarrollo (Haywood y otros, 1986).

El estilo docente mediacional es una forma o modo que tiene el profesor de interactuar con los niños de forma que les ayude a desarrollar procesos de pensamiento importantes. Las actividades de aprendizaje mediado se consideran fundamentales para lograr un desarrollo eficiente de la motivación y la capacidad de pensar.

La mediación tiene lugar entre los niños y los profesores y/o familia. Estas mediaciones contribuyen a que los niños comprendan el verdadero significado de los aprendizajes más allá del aula y escuela. El mediador contribuye a que el niño establezca reglas explicativas que sirvan para organizar las observaciones y para examinar la aplicabilidad de las mismas a un gran número de circunstancias. La experiencia de aprendizaje mediado ayuda al niño a adquirir las funciones cognitivas fundamentales que le permitan aprender de una forma eficaz en distintas y numerosas áreas de contenido. Todo niño, independientemente de lo "inteligente" que sea, debe adquirir las funciones cognitivas básicas, para poder pensar de una forma lógica, percibir el mundo de una forma estructurada, ordenada y razonable, saber cómo aprender y aplicar su inteligencia a las nuevas situaciones de resolución de problemas. Los niños que cuentan con una inteligencia relativamente alta, como ocurre con el superdotado, pueden alcanzar un mayor beneficio de su funcionamiento cognitivo. Pero, los niños con una inteligencia relativamente menor, o con necesidades educativas específicas, también se beneficiarán de esta mediación o forma de aprender interactiva.

El profesor mediador debe crear un clima en el aula donde se valore el pensamiento. Enseñará a aplicar las estrategias y técnicas para estructurar la gran variedad de interacciones que se producen. Promoverá la metacognición a través del modelado de los propios procesos de pensamiento, ayudando a los niños a ser conscientes de su propio pensamiento. Finalmente, proporcionará una instrucción explícita de habilidades de pensamiento junto con los contenidos curriculares (Reid, 1990).

### 1.1.2. El alumno como generador de conocimientos

La amplia gama de habilidades y comportamientos que se dan en el aula ordinaria exige al profesor trabajar con cierto esfuerzo para satisfacer las necesidades de cada niño. Ante toda esta diversidad, no deberíamos olvidar las necesidades de los niños que aprenden con facilidad. Es importante señalar que los niños que muestran precocidad y superdotación necesitan muy pronto una atención especial para evitar que se aburran en el aula, pierdan su autoestima, desarrollen problemas de comportamiento o abandonen la escuela.

Los niños superdotados precisan oportunidades para satisfacer sus intereses especiales y practicar y usar procesos reflexivos de alto nivel, como el análisis (ordenar información), la síntesis (reagrupar información) y la evaluación (juzgar la validez o el valor de la información y sacar conclusiones). Necesitan, en definitiva, una enseñanza que exija una cierto desafío.

Las estrategias tradicionales para atender a estos niños han sido la aceleración (incrementar el ritmo de aprendizaje del niño de acuerdo con sus necesidades) y el enriquecimiento (utilizando estrategias especiales como la mejora cognitiva, los apoyos extracurriculares o el sistema de mentores).

Los profesores que se ocupan en el aula ordinaria de los niños superdotados o precoces y utilizan la mejora cognitiva, introducen algunas modificaciones para satisfacer sus necesidades. Esto supone elegir el contenido apropiado, las habilidades de pen-

samiento, implejías en el contenido, usar estrategias educativas idóneas y permitir el crecimiento y el cambio cognitivo. La mejora es más efectiva cuando los padres trabajan conjuntamente con los profesores, ofreciendo su visión especial del estilo de aprendizaje, los logros y los talentos especiales de un niño. La mejora también puede incluir a los mismos niños, que pueden ayudar a decidir lo que necesitan para aprender y cómo hacerlo.

### A. ¿QUÉ SIGNIFICA TENER UN ALUMNO SUPERDOTADO EN EL AULA ORDINARIA?

La primera necesidad del profesor que tiene en su aula un alumno superdotado, es conocer sus características. Se define como un niño inteligente que tiene una habilidad o capacidad intelectual elevada. El término talento se usa para aquellos niños con habilidades más especializadas en campos concretos, como el arte, la música, los deportes o el teatro. Pero, a menudo, se usan dos términos indistintamente.

A pesar de lo anteriormente dicho, la elevada capacidad intelectual no lo es todo. Son también niños que manifiestan su potencial para utilizar y manejar su habilidad mental de forma creativa, y tienen persistencia para permanecer en una tarea hasta que han producido algo original. Hay otros aspectos que quisieramos destacar respecto al superdotado: uno, referido a su desarrollo social y emocional; el otro, es el relativo a la motivación y curiosidad que demuestran durante su aprendizaje.

Los primeros indicios que pueden hacer que el profesor considere que tiene un niño superdotado son: a) su gran capacidad de comprensión y memoria; b) suelen tener una capacidad fabulosa para recordar y seleccionar los detalles; lo que les lleva a aprender y embellecer los cuentos, historias o situaciones que haya observado anteriormente; c) dominan un vocabulario amplio, avanzado y rico; d) su extraordinaria capacidad para establecer relaciones hace que el superdotado vaya, a menudo, más allá de los hechos preguntándose el cómo y por qué de las cosas; e) es también propio del superdotado que se divierta con tareas que exigen soluciones novedosas; f) siempre que la actividad le resulte interesante puede desconectarse del resto de los compañeros y pensar en sus propios intereses; g) su estilo intelectual de tipo legislativo, le lleva a organizar sus tareas y trabajo independientemente; h) suele ser un lector incansable; i) rechaza el trabajo de tipo rutinario; j) le gusta asumir desafíos y retos intelectuales; k) las altas expectativas que se impone, le permiten obtener logros superiores, pero también puede causarle alguna frustración o excesiva ansiedad; l) son niños que se preocupan excesivamente por problemas propios de los adultos como es la religión, la injusticia, la política, y/o los prejuicios.

### B. ¿CUÁLES SON LAS MODIFICACIONES QUE HAY QUE REALIZAR PARA ATENDER AL SUPERDOTADO?

La utilización en la escuelas de un currículum en espiral, en el que se abordan temas similares con diferentes niveles de complejidad, favorece la comprensión. Cuan-

do se da esta estructura, los profesores usan varias estrategias para presentar la información dependiendo de las necesidades y las habilidades de los niños. Varios de estos enfoques, pueden ser ideales para los niños superdotados, pero en ellos no se contempla a los compañeros de aula.

Un currículum bien diseñado para los superdotados debe ofrecer una base amplia de información fundamental además de la oportunidad y el incentivo para manipular los hechos de forma creativa. Dichos currícula invitan a los estudiantes superdotados a aprender por sí mismos, animándoles a introducir sus recursos y habilidades personales en cualquier situación. Una adaptación de mejora cognitiva para alumnos superdotados, exigiría considerar cinco componentes: a) el aprendizaje individualizado y orientado de información básica; b) el trabajo en grupos pequeños; c) el acceso a recursos; d) un desarrollo guiado de habilidades de aprendizaje cognitivas, creativas, psicosociales y emocionales y e) una práctica guiada que favorezca la transferencia de los procesos superiores de pensamiento. La utilización de todos o de parte de estos componentes será una decisión del profesor. Igualmente la incorporación de los padres como organizadores o mentores de los alumnos superdotados, puede enriquecer y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje.

1. *El aprendizaje de información básica individualizado y dirigido.* Los niños superdotados deberían poder aprender de forma independiente, siempre que fuera posible, y avanzar a su ritmo. Para ello los profesores han de elaborar sistemas de motivación, dirección y evaluación para mantener dicha independencia. Al igual que los demás niños, los estudiantes superdotados necesitan tener claro cuáles son las expectativas y los objetivos de su tarea.

2. *El trabajo en grupos pequeños.* El aprendizaje en grupos pequeños da la oportunidad a los niños superdotados de ganar confianza en ellos mismos, aprender a aceptar y trabajar con otras personas, explorar, ampliar sus intereses y compartir conocimientos. Es importante para ellos tener la oportunidad de trabajar tanto con sus "iguales" intelectuales como con estudiantes de habilidades diversas. La primera disposición les permite explorar ideas en un entorno desafiante y de aceptación; la segunda les aporta experiencia para relacionarse con los demás, para reconocer las habilidades de los otros, ayudarles y, quizás, dirigirles. Ambas les animan a desarrollar lazos sociales, emocionales e intelectuales.

3. *Acceso a los recursos de la comunidad educativa.* Las necesidades educativas de los niños superdotados no requieren solamente recursos materiales de diferentes niveles, hay que tener en cuenta también la importancia de mentores y expertos. Estos pueden ofrecerles información, compañía y apoyo mientras los niños trabajan para adquirir experiencia de primera mano en una amplia gama de áreas. Los alumnos superdotados necesitan interactuar con personas que tienen éxito en muchos terrenos. Los profesores no pueden ser expertos en todas las áreas en las que sus estudiantes superdotados desean aprender, pero sí pueden establecer correspondencias entre niños y mentores que ofrezcan la información y la experiencia necesarias.

4. *El desarrollo guiado de las habilidades de aprendizaje.* Otra forma de favorecer la independencia del alumno, consiste en fomentar habilidades y estrategias, tanto

*Mejora cognitiva y superdotación: un modelo para comparar el conocimiento en la escuela* 143

en las áreas curriculares; como en la investigación, debate, práctica guiada y transferencia de lo aprendido. Para ello debería incluirse, en los contenidos curriculares, un listado de dichas habilidades, con sus objetivos, directrices generales, modelado de la habilidad, práctica guiada y transferencia a las materias curriculares.

### 1.1.3. *La motivación intrínseca o predisposición positiva para aprender*

La motivación suele considerarse como un elemento importante para una enseñanza eficaz. Los alumnos más eficientes parecen contar con una motivación intrínseca que es inherente al procesamiento de la información. La motivación intrínseca es el gusto y predisposición positiva hacia el aprendizaje, adquisición y generación de conocimientos. De datos procedentes de estudios realizados con alumnos en edad escolar, se desprende que los alumnos con una mayor capacidad intelectual son los que tienen mayores niveles de motivación intrínseca. Estos estudios indican que las características de estos alumnos con motivación intrínseca son: a) muestran una preferencia por tareas nuevas y complejas; b) suelen preferir las tareas que exigen riesgos intelectuales; c) les gusta establecer su propios planes cuando trabajan; d) aprenden más eficientemente ante una amplia variedad de aprendizajes y obtienen beneficios más duraderos.

### 1.1.4. *El aprendizaje centrado en la mejora de recursos cognitivos, creativos, afectivos-psicosociales*

Este punto se refiere a la necesidad de centrar el currículum en la adquisición de contenidos curriculares junto con habilidades básicas de pensamiento, orientadas a desarrollar procesos básicos de solución de problemas creativos y de pensamiento productivo y crítico. El aprendizaje de recursos cognitivos, creativos y psicosociales necesarios para los aprendizaje escolares se recogen las principales habilidades creativas y de insight incluidas en el modelo de mejora cognitiva para alumnos superdotados.

### 1.1.5. *Metacognición*

La metacognición se refiere al conjunto de procedimientos utilizados por el individuo para hacer conscientes los conocimientos y las habilidades que posee y las que no. La metacognición implica una cierta habilidad para planificar estrategias, producir la información necesaria para hacer conscientes los conocimientos inconscientes, reflexionar y evaluar la productividad de nuestro propio pensamiento. Los expertos señalan dos componentes esenciales en la metacognición: a) la ejecución y el control de la tarea; y b) la selección y comprobación de la estrategia adecuada. En el campo de la intervención cognitiva es Sternberg (1986) quien mejor ha diseñado una serie de estrategias metacognitivas para el entrenamiento de los alumnos, en general, y de los superdotados en particular. Él define los metacomponentes como procesos de orden superior que sir-

de forma independiente. Las ventajas de la enseñanza de habilidades y estrategias de tipo cognitivo las podemos resumir en los puntos siguientes:

*Permite adquirir un conjunto amplio de conocimientos y un extenso vocabulario.* Aunque aprender grandes cantidades de hechos nunca debería ser el objetivo único de la educación de un niño superdotado, sin embargo es preciso proporcionar una base amplia de conocimientos formales e informales como punto de partida para el aprendizaje. Lo mismo ocurre con el vocabulario, que resulta importante para la comunicación y que es una herramienta para un pensamiento de alto nivel.

*Ayuda a desarrollar y usar mecanismos necesarios para el procesamiento de la información.* Los niños superdotados necesitan practicar varias formas de adquirir información: observando con cuidado, escuchando, haciendo preguntas, usando herramientas y otro equipamiento, realizando experimentos, leyendo, haciendo comparaciones, etc. La mejor manera de trabajar estas formas de adquisición y elaboración de la información es compartiéndolo con sus compañeros.

*Favorece el aprendizaje de relaciones causa-efecto.* La comprensión de la causalidad es una habilidad básica y necesaria, sobre todo para entender los hechos de la naturaleza y analizar los sociales. Estas relaciones permiten hacer predicciones y comprender las reglas que gobiernan los acontecimientos.

*Ayuda a analizar situaciones e informaciones.* Exige, por una parte, utilizar procesos de análisis-síntesis de la información; por otra, implica entender cómo las partes y los detalles están relacionados y encajan con el todo. Ello ayuda a los niños a sacar conclusiones y resolver problemas.

*Favorece la organización del pensamiento.* Saber recoger, integrar y sintetizar información; recabar y aunar las partes de la información para poder formar un todo complejo y ordenado, resulta fundamental para encontrar sentido a la gran cantidad de informaciones, procedentes del ambiente.

*Potencia la capacidad para establecer y comprobar hipótesis.* En el establecimiento de una hipótesis, el niño estudia un objeto o situación, propone una pregunta sobre ello y sugiere una respuesta que se puede aceptar o rechazar de forma sistemática.

*Permite la generalización de lo aprendido.* El objetivo es enseñar al niño a establecer comparaciones (semejanzas y diferencias) entre hechos, objetos y diferentes situaciones, que le permitan llegar a conclusiones razonadas y globales.

*Ayuda a transferir y aplicar los recursos cognitivos aprendidos.* Consiste en utilizar y aplicar de forma flexible y creativa la información y las habilidades aprendidas de un contexto a otro. Además se potencia la aplicación de los recursos adquiridos a la solución de problemas de la vida real.

*Potencia la capacidad para autoevaluar los procesos y logros.* Según se desprende de los datos de algunos estudios, cuando los niños superdotados aprenden a evaluar las ideas y los resultados valorándolos frente a un conjunto razonable de criterios, éstos se convierten en investigadores más independientes, capaces de apoyarse y defender sus propios juicios (Karnes, 1987).

de forma independiente. Las ventajas de la enseñanza de habilidades y estrategias de tipo cognitivo las podemos resumir en los puntos siguientes:

*Permite adquirir un conjunto amplio de conocimientos y un extenso vocabulario.* Aunque aprender grandes cantidades de hechos nunca debería ser el objetivo único de la educación de un niño superdotado, sin embargo es preciso proporcionar una base amplia de conocimientos formales e informales como punto de partida para el aprendizaje. Lo mismo ocurre con el vocabulario, que resulta importante para la comunicación y que es una herramienta para un pensamiento de alto nivel.

*Ayuda a desarrollar y usar mecanismos necesarios para el procesamiento de la información.* Los niños superdotados necesitan practicar varias formas de adquirir información: observando con cuidado, escuchando, haciendo preguntas, usando herramientas y otro equipamiento, realizando experimentos, leyendo, haciendo comparaciones, etc. La mejor manera de trabajar estas formas de adquisición y elaboración de la información es compartiéndolo con sus compañeros.

*Favorece el aprendizaje de relaciones causa-efecto.* La comprensión de la causalidad es una habilidad básica y necesaria, sobre todo para entender los hechos de la naturaleza y analizar los sociales. Estas relaciones permiten hacer predicciones y comprender las reglas que gobiernan los acontecimientos.

*Ayuda a analizar situaciones e informaciones.* Exige, por una parte, utilizar procesos de análisis-síntesis de la información; por otra, implica entender cómo las partes y los detalles están relacionados y encajan con el todo. Ello ayuda a los niños a sacar conclusiones y resolver problemas.

*Favorece la organización del pensamiento.* Saber recoger, integrar y sintetizar información; recabar y aunar las partes de la información para poder formar un todo complejo y ordenado, resulta fundamental para encontrar sentido a la gran cantidad de informaciones, procedentes del ambiente.

*Potencia la capacidad para establecer y comprobar hipótesis.* En el establecimiento de una hipótesis, el niño estudia un objeto o situación, propone una pregunta sobre ello y sugiere una respuesta que se puede aceptar o rechazar de forma sistemática.

*Permite la generalización de lo aprendido.* El objetivo es enseñar al niño a establecer comparaciones (semejanzas y diferencias) entre hechos, objetos y diferentes situaciones, que le permitan llegar a conclusiones razonadas y globales.

*Ayuda a transferir y aplicar los recursos cognitivos aprendidos.* Consiste en utilizar y aplicar de forma flexible y creativa la información y las habilidades aprendidas de un contexto a otro. Además se potencia la aplicación de los recursos adquiridos a la solución de problemas de la vida real.

*Potencia la capacidad para autoevaluar los procesos y logros.* Según se desprende de los datos de algunos estudios, cuando los niños superdotados aprenden a evaluar las ideas y los resultados valorándolos frente a un conjunto razonable de criterios, éstos se convierten en investigadores más independientes, capaces de apoyarse y defender sus propios juicios (Karnes, 1987).

## 2.2. Importancia de las habilidades psicosociales y afectivas

Un desarrollo social y emocional sano permite a los niños superdotados comprometerse con las tareas, aprender de forma independiente e interactuar de forma satisfactoria con personas de diferentes habilidades. Por tanto, todos los niños, en general, y los superdotados de manera especial necesitan:

1. *Un auto-concepto realista.* Una de las habilidades sociales más importantes es la referida al desarrollo del autoconcepto realista del niño superdotado. Es interesante enseñarle que no es mejor o peor que los demás por sus talentos, y que debe aceptarse tal como es.
2. *Tener respeto por los demás.* Los niños superdotados deben aprender a vivir y a trabajar cómodamente con otras personas, aceptar los puntos de vista de los demás y respetar la diversidad en el grupo mediante la tolerancia y la flexibilidad de pensamiento.
3. *Lograr una cierta independencia que les permite asumir riesgos intelectuales.* La autoconfianza, al igual que la voluntad es necesaria para asumir el riesgo de cometer errores y aprender de ellos.
4. *Mantener la persistencia en las tareas.* Esta característica, propia del superdotado, significa que un niño continúa con un proyecto a pesar de los éxitos y fracasos, sin necesidad de recibir un empuje por parte de padres y profesores. Exige, por tanto, establecer un objetivo y trabajar para conseguirlo. La persistencia en la tarea es básica para todo el trabajo creativo.
5. *Tolerar la gratificación demorada.* La persistencia en la tarea requiere tolerar la ambigüedad, la dificultad o las cuestiones sin respuesta.
6. *Respetar a los demás a la hora de competir.* Un sano sentido de competición implica comparar los mejores esfuerzos propios con los mejores esfuerzos de otros, siempre con la intención de superarse uno mismo. Requiere la auto-confianza para arriesgarse a perder y la madurez para ganar y perder con dignidad. Los niños superdotados deben aprender que no tienen por qué temer la competición y/o ser demasiado competitivos.
7. *Comparar ideas, conocimientos y creaciones.* Los niños superdotados necesitan desarrollar la autoconfianza y el auto-respeto para compartir sus proyectos con los demás, incluso a riesgo de cometer errores o parecer ridículo. Es lo que Perkins (1992; 1995) llama compartir y reparar la inteligencia y el conocimiento.
8. *Poder expresar pensamientos, sentimientos y valores.* Cuando los niños superdotados exploran y expresan sus sentimientos y opiniones, especialmente sobre temas morales, comienzan a ver formas diferentes de enfocar temas y problemas complejos.
9. *Participar en la autoevaluación y aceptar la evaluación de los demás.* La complejidad de la autoevaluación requiere mucha práctica. Supone además, aprender a someter a prueba las ideas y productos propios y, quizás, soportar las críticas. Algunos niños superdotados fracasan cuando han de reconocer que son brillantes;

*Mejora cognitiva y superdotación: un modelo para compartir el conocimiento en la escuela* 147

otros se megan a admitir la derrota. Ambas tendencias pueden vencerse con evaluaciones rigurosas y sólidas.

## 3. CÓMO FAVORECER HABILIDADES COGNITIVAS DURANTE LA ENSEÑANZA PRIMARIA. NIVEL I

En este apartado hemos recogido las habilidades básicas que se deben incluir en un modelo de mejora cognitiva. Dicha mejora durante la Educación Primaria se ha de orientar a estimular a los niños a generar ideas, analizar problemas y pensar. En cualquier caso, es importante insistir una vez más que el profesor mediador debería orientar deliberadamente su proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades y procesos básicos de pensamiento. Es el factor clave para la mejora cognitiva, centrada en el desarrollo del pensamiento, en las habilidades y actitudes de sus alumnos. Para ello ha de enseñar: a) habilidades y contenidos para adquirirlos, ya que tanto la información, como los contenidos curriculares y el manejo de estrategias cognitivas, conforman la base del pensamiento y permiten a los niños pensar eficientemente; b) organizar el aula proporcionando un ambiente motivador para que los alumnos puedan desarrollar y defender sus ideas basadas en el razonamiento; c) favorecer el uso de estrategias de estructuración e interacción; d) promover la metacognición a través de estrategias de modelado, haciendo al niño consciente de sus propios conocimientos y e) proporcionar instrucción explícita sobre la transferencia o aplicación de lo aprendido. Estos componentes se han comentado ampliamente con anterioridad.

A continuación recogemos una amplia gama de habilidades cognitivas que hemos considerado en nuestro modelo de mejora cognitiva. Para cada habilidad se ha introducido una pequeña planificación que recoge: 1) la definición de objetivos, consiste en explicar qué se pretende con la habilidad y para qué sirve; 2) directrices generales, se recogen las orientaciones para que el profesor pueda enseñar estrategias o tácticas de aprendizaje; 3) la práctica guiada referida a actividades que se pueden diseñar y que se presentan como ejemplos orientativos para el profesor; y 4) la transferencia o aplicación de las habilidades y estrategias a las distintas áreas curriculares (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

Cuando el mediador trabaja la mejora cognitiva, tiene que planificar cada una de las lecciones, eligiendo y construyendo actividades que aborden los principios cognitivos y las estrategias propias de los contenidos que se vayan a trabajar. Así, selecciona y diseña actividades que permitan participar a todos los niños activamente teniendo en cuenta las tácticas del estilo mediacional comentadas anteriormente y comunicando entusiasmo por el aprendizaje. Cada interacción que se establece entre el adulto y el niño supone una posibilidad de mediación y generalización más allá del contenido de la situación inmediata. El hecho de que una interacción dada resulte útil para fomentar el desarrollo cognitivo de los niños, depende de la calidad de esa interacción.

### 3.1. Secuenciar

Potenciar la habilidad para establecer el orden lógico en la organización de las cosas. La secuenciación permite al niño organizar las ideas y procesos dentro de una estructura previamente establecida. Es una habilidad importante y necesaria para la planificación.

#### *Directrices generales*

1. Identificar el propósito, la meta o el fin de los resultados de la ordenación (¿para qué?).
2. Decidir qué objetos van primeros y cuáles al final.
3. Ordenar los objetos y hechos en un orden correcto.
4. Comprobar si se ha dejado algún objeto o cosa sin ordenar.
5. Leer en voz alta y evaluar el ordenamiento final, para determinar si se ha hecho adecuadamente.
5. Extraer conclusiones

#### *Práctica guiada*

1. Ordenar algunos dibujos con el fin de componer una historia.
2. Ordenar objetos según la longitud desde el más corto al más largo.
3. Cómo se hace un bocadillo de jamón y queso.  
Primero \_\_\_\_\_ Después \_\_\_\_\_ y finalmente.

#### *Transferencia*

- *Lengua*. Escribir los pasos seguidos cuando se hace una tarea.
- *Matemáticas*. Ordenar dinero según el valor del mismo.
- *Ciencias Naturales*. Establecer y organizar los pasos necesarios para hacer un jardín donde puedan crecer vegetales.
- *Ciencias Sociales*. Utilizar una línea del tiempo para secuenciar hechos y/o sucesos.

### 3.2. Comparar

Se orienta a favorecer la habilidad de observar detenidamente cada elemento para descubrir semejanzas y diferencias. La comparación es la base para la observación y la clasificación.

#### *Directrices generales*

1. Examinar objetos para compararlos y definir para qué se quiere comparar.
2. Identificar todas las formas de establecer semejanzas.
3. Identificar todas las formas que nos ayuden a establecer diferencias significativas.
4. Describir las semejanzas y diferencias.
5. Resumir y sintetizar las conclusiones extraídas de las semejanzas y diferencias.

#### *Práctica guiada*

1. Mostrar una naranja y una manzana.
2. Identificar todas las semejanzas y diferencias entre ambas frutas.
3. Extraer las conclusiones.
4. Comparar bolas de nieve y cubitos de hielo.

#### *Transferencia*

- *Lengua*. Comparar personajes de un cuento.
- *Matemáticas*. Comparar formas geométricas.
- *Ciencias Naturales*. Comparar dos o más rocas.
- *Ciencias Sociales*. Comparar varios trabajos de ayuda comunitaria.

### 3.3. Clasificar

Desarrollar la capacidad para organizar conceptos, objetos y hechos según características, usos y relaciones. Sirve para enseñar al niño a ordenar y clarificar ideas y datos dentro de una estructura significativa.

#### *Directrices generales*

1. Examinar todos los datos para identificar las características de los mismos.
2. Seleccionar las bases para establecer la agrupación.
3. Clasificar los datos, objetos, conceptos o hechos según los rasgos que comparten.
4. Nombrar los grupos basados en rasgos comunes.
5. Justificar el porqué los conceptos, cosas, objetos y/o hechos se incluyen en una u otra clase.

#### *Práctica guiada*

Existe más de una forma para clasificar objetos

1. Usar cajas para clasificar lápices y objetos familiares que se utilizan en la clase.
2. Proporcionar a los niños objetos familiares para que ellos los clasifiquen según criterios que elijan.
3. Clasificar animales recordados de revistas.

#### *Transferencia*

- *Lengua.* Clasificar cuentos que se hayan leído o contado en la clase.
- *Matemáticas.* Clasificar figuras geométricas atendiendo a la forma.
- *Ciencias Naturales.* Clasificar animales según su alimentación.
- *Ciencias Sociales.* Clasificar diferentes medios de transporte.

### 3.4. Relación causa-efecto: considerar consecuencias

Favorecer la capacidad para anticipar hechos y evitar imprevistos al tomar decisiones. Saber considerar las consecuencias de los hechos permite ampliar su análisis, ir más allá de los efectos inmediatos, evaluar y anticipar las consecuencias posibles, tanto pasadas como presentes y futuras.

#### *Directrices generales*

1. Saber establecer el efecto de los hechos nos permite conocer lo que ocurre.
2. Las causas nos dicen lo que pasó.
3. Buscar las causas de algún suceso exige saber hacer preguntas como, ¿cuáles serán los efectos y consecuencias...?
4. Buscar los efectos, exige preguntas de este tipo: ¿cuáles son las causas?

#### *Práctica guiada*

Es conveniente revisar las explicaciones de las causas y efectos antes de cada lección.

1. ¿Cuáles podrían ser las causas para explicar por qué tu aparato de "televisión" no funciona?
2. ¿Por qué llegamos tarde a la escuela?
3. ¿Cuáles serían las causas del llanto de un niño?
4. ¿Cuáles serían las causas y los efectos si...?
  - No tuviéramos papel en el aula.
  - Hubiera mucho ruido en la clase.
5. ¿Qué ocurriría si de pronto ves a una amiga que va por la acera de enfrente y sin pensar atraviesa la calle?

#### *Consecuencias inmediatas*

#### *A largo plazo*

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

#### *Transferencia*

- *Lengua.* ¿Cuáles serían las causas y los efectos que tendría el hecho de que no aprendieras a leer?
- *Matemáticas.* Examinar las causas y efectos que tendrían obtener malas notas en matemáticas.
- *Ciencias Naturales.* ¿Cuáles serían las causas y los efectos de malgastar el agua? ¿Cuáles son los efectos de la electricidad en nuestras vidas?
- *Ciencias Sociales.* Examinar causas y efectos que tiene el biqueno del tráfico en una ciudad.

### 3.5. Estado de atributos

Consiste en enseñar a relacionar las palabras con las imágenes mentales; porque exige clasificar, nombrar o "etiquetar". Es una estrategia importante para adquirir y construir vocabulario. La adquisición de vocabulario es un paso importante para ayudar a los niños a construir habilidades cognitivas, creativas y psicosociales.

#### Directrices generales

1. Examinar cosas para nombrarlas con exactitud.
2. Analizar modelos familiares.
3. Analizar cosas desde su generalidad hasta su especificidad (desde árbol hasta hinonero)
4. Buscar la imagen mental de la palabra.

#### Práctica guiada

- Proporcionar a los niños un gran conjunto de dibujos que puedan nombrar de forma concreta.
- Seleccionar un dibujo con varios elementos y demostrar oralmente cómo se podrían denominar los mismos. Discutir formas de agrupación de los elementos.

#### Transferencia

- *Lengua.* Coleccionar fotografías o dibujos y ponerles un nombre como si se hiciera un diccionario.
- *Ciencias Naturales.* Nombrar partes del cuerpo humano.
- *Ciencias Sociales.* Enumerar diferentes miembros de una familia (padre, madre, abuelo, etc...) y realizar árboles genealógicos.

### 3.6. Observación

Examinar cuidadosamente objetos y sucesos utilizando los cinco sentidos. La observación es un proceso esencial que implica diferentes habilidades de adquisición de la información.

#### Directrices generales

1. Sólo podemos describir la información obtenida a través de los sentidos o canales de adquisición de la información. Dicho de otra forma, no se deben hacer inferencias erróneas ni asunciones sin razonamiento.
2. Describir, por ejemplo, un filete haciéndose o cocinándose sobre la plancha (fuego).

#### Práctica guiada

1. Los niños realizarán salidas al campo para observar y recoger información acerca de los árboles.
2. ¿Cómo reconocerías lo que hay en los lugares que se citan a continuación sin que los puedas ver: gimnasio, clase, zoo, fábrica de zapatos.

#### Transferencia

- *Lengua.* Observar palabras descriptivas en una frase que refleje, de alguna forma, una imagen mental.
- *Matemáticas.* Examinar dibujos de edificios para encontrar varios contornos geométricos. Utilizar gráficos como estrategia para adquirir información.
- *Ciencias Naturales.* Realizar algunos experimentos sencillos para observar los pasos y las secuencias de los cambios y transformación que se producen. Por ejemplo: ¿Cómo afecta la temperatura del agua a la respiración del pescado?
- *Ciencias Sociales.* Recoger información de un cuadro, pintura o dibujo. Por ejemplo, ¿qué te dice este cuadro o dibujo acerca de las condiciones de vida de la gente que vive en este lugar.

**3.7. Diagramas de organización del pensamiento**

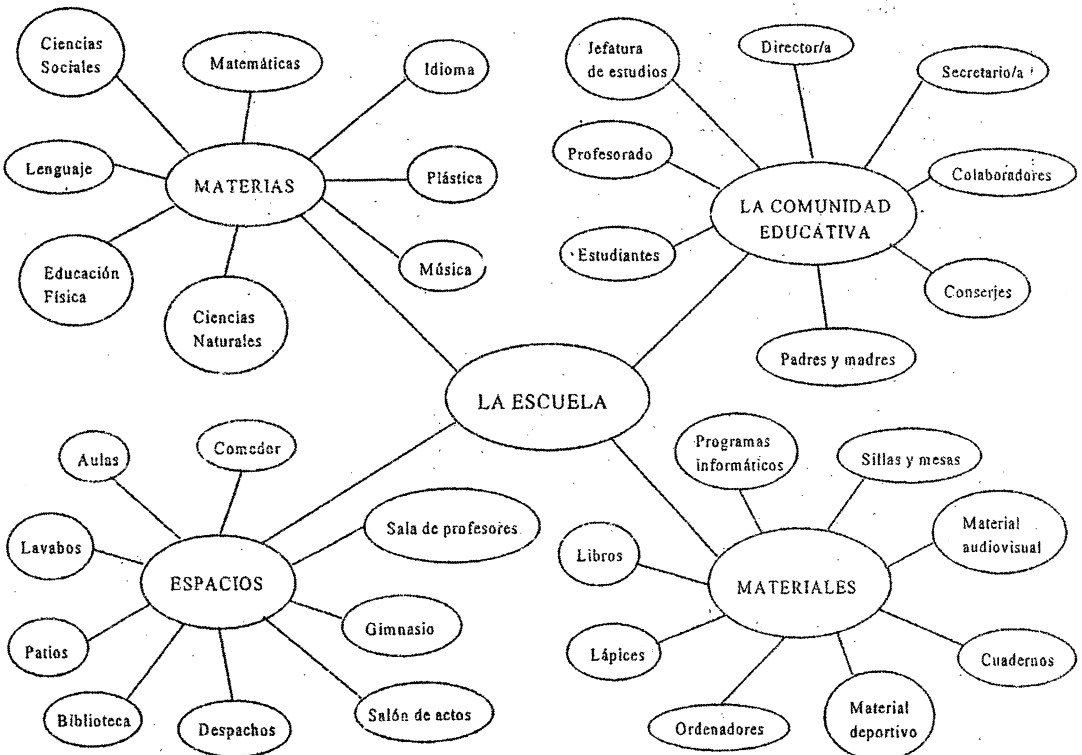
Facilitar el procedimiento que sirva para organizar ideas, conceptos y temas dentro de la idea principal.

*Directrices generales*

1. Poner el tema o la idea principal en el centro del diagrama o representación.
2. Colocar los subtemas alrededor de la idea principal.
3. Utiliza la clasificación para realizar un buen diagrama.
4. Poner los detalles en organizaciones más pequeñas.
5. Los subtemas han de estar directamente relacionados con el tema principal y aquellos con los detalles.
6. No existe ningún número de subtemas o detalles para cada idea o tema.

*Práctica guiada y transferencia*

1. A continuación exponemos una representación diagrama de la escuela (cuadro 2).
- Realizar diferentes diagramas para temas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.



Cuadro 2. Diagrama de organización del pensamiento.

# UNIDAD 2

## MATERIAL DE APOYO

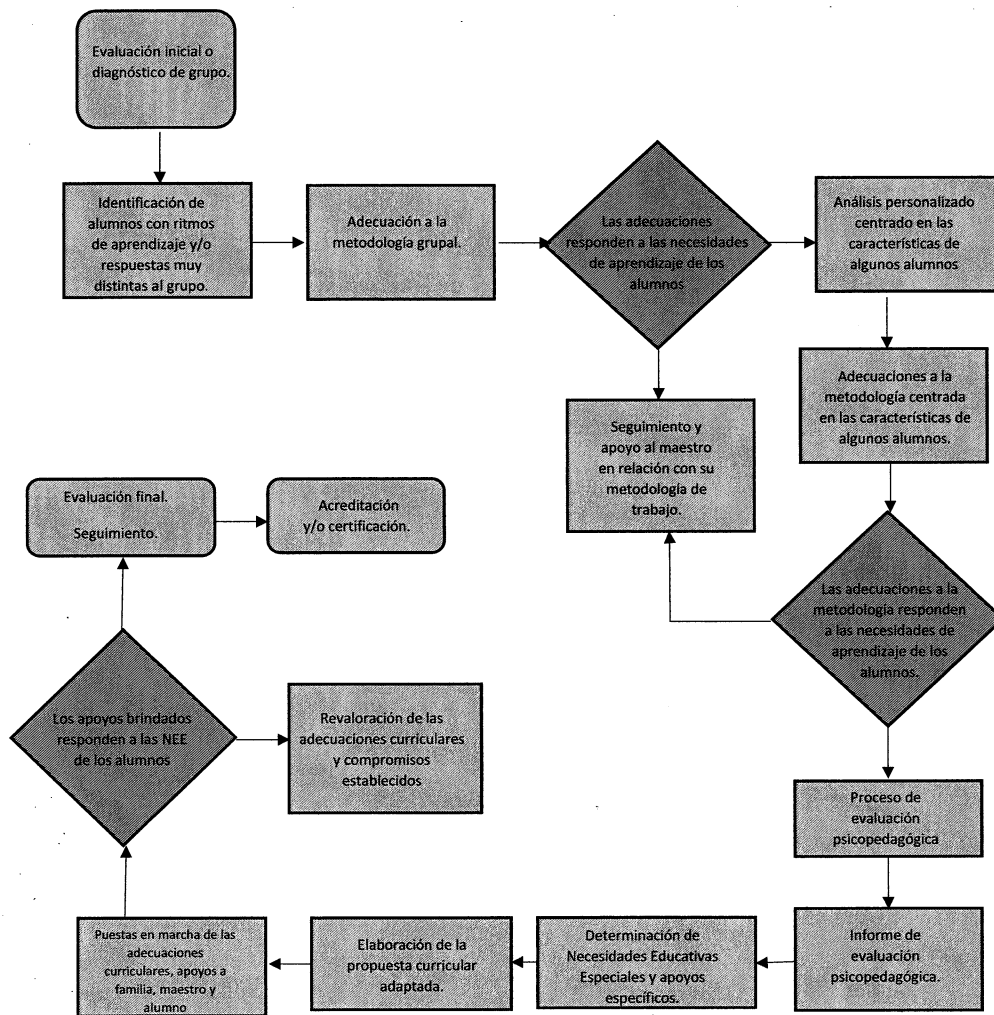
MATERIAL DE APOYO

Hipertexto

Esta estrategia permite profundizar en las definiciones, buscando hasta el final todo lo que nos haga dudar.

Características:

- Se subrayan las palabras más importantes del texto.
- Por medio de puntos de flecha, se indica el recuadro en donde se escribe cada una de las definiciones.
- Las definiciones deben ser concretas y precisas.



Cfr. Pimienta Julio (2007). Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente. Ed. Pearson Educación, México, pp: 146-147.

## Reporte de Manuela

### 1) Datos personales

Nombre: Manuela

Edad: 7 años

Fecha de nacimiento: 29 de septiembre de 2003

Grado: 1° de primaria

Diagnóstico: Síndrome de down

Fecha de realización: Octubre de 2010

### 2) Motivo de evaluación

Identificar las potencialidades y dificultades de la alumna para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes.

### 3) Situación escolar

La maestra del grupo informa en relación a la conducta que la alumna se adaptó a la escuela en aproximadamente un mes y medio. Manuela percibe fácilmente lo que sucede a su alrededor, aprovecha esto para manipular la situación y hacer lo que ella quiere, para evitar esto la maestra ha puesto límites muy claros y le explica el por qué de las cosas. Utiliza el refuerzo verbal para motivarla, y el tiempo fuera ante conductas inadecuadas, ambas técnicas se usan con todo el grupo. La alumna es sociable y "se da a querer", se integra sin dificultad a los juegos; sin embargo, cuando sus compañeros no hacen lo que ella desea suele escupirles en la cara.

En el área pedagógica, la maestra de grupo considera que en preescolar le dieron mayor importancia al área social y de adaptación, y menos a los procesos cognitivos, porque a Manuela se le dificulta seguir un programa de trabajo estructurado. No conoce letras ni números.

En la siguiente tabla se presentan las fortalezas y las debilidades de Manuela

<b>Fortalezas y capacidades</b>	<b>Debilidades y necesidades</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Área de comunicación</li></ul> Comprende el lenguaje sin dificultad	Articula de manera deficiente algunos fonemas Su vocabulario en cuanto a temas escolares es escaso

<p>Su comunicación es funcional y adecuada a su edad</p> <p>Utiliza oraciones completas, maneja preguntas y respuestas precisas</p> <p>Vocabulario amplio en: alimentos, ropa, cuerpo, animales, objetos de la casa y la escuela, nombres de familiares y amigos</p> <p>Expresa todo tipo de emociones y utiliza su cuerpo (gestos) para acompañarlas de manera congruente</p> <p>Utiliza adecuadamente el lápiz y los colores, tiene iniciativa al colorear o dibujar</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área cognitiva</li> </ul> <p>Percepción auditiva y visual adecuadas (usa lentes)</p> <p>Atiende estímulos e información cotidiana</p> <p>Mantiene atención a una tarea entre 5 y 10 minutos</p> <p>Memoria visual y auditiva adecuada a las exigencias escolares</p> <p>Comprende instrucciones simples</p> <p>Imita movimientos y actividades</p> <p>Identifica, discrimina y clasifica: colores (azul, rojo, verde y amarillo), objetos concretos o ilustrados, tamaño (grande, pequeño), posición y ubicación de objetos, secuencias de cuatro láminas (con ayuda)</p> <p>Planifica juegos en el recreo</p> <p>Tiene iniciativa y creatividad en cuanto al dibujo</p>	<p>Tiempo de atención</p> <p>Control de tiempo y exigencia para pasar de una actividad a otra (recreo a salón, dibujo a copia)</p> <p>Si considera la actividad "difícil", se resiste a realizarla</p> <p>Confunde derecha e izquierda</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de cuidado personal</li> </ul> <p>Tiene buena salud</p> <p>Autosuficiente en habilidades de higiene personal, alimentación, vestirse y desvestirse</p> <p>Colabora en el arreglo de objetos en el aula</p> <p>Expresa cuando siente dolor o malestar</p>	<p>Requiere apoyo para limpiarse la nariz</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de actividades escolares</li> </ul> <p>Iguala y selecciona la imagen solicitada</p> <p>Reconoce que en las letras se puede leer</p>	<p>Identificación del sonido inicial de palabras</p> <p>Identificación de la escritura completa de su nombre</p> <p>Asociación de fonemas y grafías</p>

<p>Narra textos a partir de la imagen</p> <p>Copia figuras del pizarrón</p> <p>Traza letras y pseudoletras</p> <p>Escribe su nombre con omisiones</p> <p>Repite la serie numérica en orden hasta el 5</p> <p>Trabaja de manera independiente y acepta la ayuda brindada</p> <p>Uso adecuado de resistol y tijeras en relación a su grupo</p>	<p>Conteo de objetos</p> <p>Identificación de números por su nombre</p>
<p>Área afectivo emocional</p> <p>Motivación para aprender y asistir a la escuela</p> <p>Reconoce cuando sus acciones fueron inadecuadas y adecuadas</p> <p>Solicita ayuda cuando la requiere</p> <p>Es colaborativa y respetuosa con el trabajo y el material de sus compañeros</p> <p>Manifiesta gusto e interés ante la mayoría de las actividades</p> <p>Generalmente es cariñosa y cuidadosa con las personas</p> <p>Le gusta trabajar en equipo</p>	<p>Requiere supervisión constante para realizar las actividades y concluir las</p> <p>Baja tolerancia a la frustración</p>

## Propósitos de la asignatura Exploración de la naturaleza y la sociedad 1er. grado:

Que los alumnos:

1. Distingan las etapas del desarrollo humano a partir de los cambios físicos o la forma de pensar y actuar que pueden observar en personas de distintas edades.
2. Conozcan las características de una dieta correcta, así como los beneficios para la salud que resultan de combinar alimentos diversos.
3. Valoren la necesidad de cuidar su organismo y participen en acciones elementales orientadas a mejorar su alimentación y conservar la salud.

Bloque	Temas y subtemas	Aprendizajes esperados
I ¿Cómo cambiamos!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio y crecimiento.</li> </ul> Etapas de desarrollo humano. El cuidado de la salud a lo largo de la vida.	Reconoce a través de su historia personal y familiar que los seres humanos cambiamos a lo largo de la vida. Reconoce la importancia que ha tenido el cuidado de su salud en el transcurso de su vida.
II ¿Cómo y en dónde viven las plantas y los animales?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La hora de la comida!</li> </ul> Importancia de la alimentación. Grupos de alimentos. Alimentación correcta. Comida que quita el hambre pero no nutre.	Reconoce que todos necesitamos alimentarnos para crecer y mantenernos activos. Identifica que una alimentación correcta incluye diferentes porciones de diversos grupos de alimentos. Identifica que existen alimentos que consumidos en exceso causan enfermedades y no nutren. Identifica lo que hace en casa para alimentarse de manera correcta. Reconoce que es necesario el cuidado del cuerpo a través de la alimentación, el ejercicio y el descanso. Reconoce la necesidad de lavar los alimentos para evitar enfermedades.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugares donde vivimos.</li> </ul> Condiciones para la vida. Interacciones entre los seres vivos y el ambiente: medio acuático y medio terrestre.	Reconoce que los animales y las plantas dependen del agua, el suelo, el aire y el Sol, y que todos ellos interactúan. Reconoce que los animales y las plantas, para cubrir sus necesidades básicas de alimentación y abrigo, dependen de un entorno natural sano.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los animales y las plantas</li> </ul> Principales funciones de los animales y de las plantas. Aprovechamiento óptimo de la naturaleza. Cuidados ante algunos animales y plantas.	Reconoce la función de algunas partes visibles de los animales y de las plantas. Compara las características que el ser humano comparte con los animales y las plantas. Reconoce algunos animales que son venenosos o que pueden causarle daño e identifica algunas medidas de prevención y seguridad. Reconoce que una de sus necesidades es vivir en un lugar sano: seguro y con afecto. Distingue las características y los beneficios de vivir en un ambiente sano. Valora la importancia de las condiciones del ambiente en su salud. Identifica, difunde y aplica en la escuela y en el hogar acciones responsables en relación con el ambiente.
III ¿Cómo conocemos el mundo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes temperaturas.</li> </ul> Escala sensorial y limitaciones de los sentidos. Características de objetos calientes o fríos. Noción de temperatura. La fiebre y el cuerpo humano. Materiales que mantienen las cosas frías.	Reconoce la diferencia entre objetos fríos y calientes a través de la construcción de escalas cualitativas de temperatura. Reconoce algunas propiedades térmicas a partir de su percepción al contacto con objetos fríos y calientes. Identifica los riesgos asociados con el manejo de materiales calientes y las medidas de protección necesarias. Reconoce que el cambio de su temperatura es un indicador de alguna enfermedad. Reconoce que hay materiales que conservan mejor la temperatura de las cosas. Distingue y clasifica las características de materiales que conservan la temperatura. Reconoce que identificar estos materiales ha sido una herramienta muy útil para mantener los alimentos.
		Elabora una escala cualitativa a partir de empujar o jalar objetos Identifica que los objetos al moverse siguen una trayectoria y lo relaciona con la dirección e intensidad. Elabora la noción de fuerza para referir la intensidad con que se produce un movimiento.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fuerza y movimiento.</li> </ul> <p>Noción de fuerza. Trayectoria y movimiento. Empujones y accidentes.</p>	Reconoce que el uso excesivo de la fuerza en la convivencia con sus compañeros puede provocar accidentes.
VI Un mundo lleno de formas, texturas, colores y sombras	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los materiales.</li> </ul> <p>Acciones que modifican los materiales. Transformaciones temporales y permanentes.</p>	<p>Identifica algunos objetos cotidianos que se modifican al manipularlos o experimentar con ellos. Compara diferentes materiales con base en las modificaciones que puede producir sobre ellos al manipularlos. Reconoce algunas transformaciones temporales y otras permanentes de algunos materiales.</p>
V Mi participación en los cambios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Luz, color y sombra.</li> </ul> <p>Colores primarios y secundarios. Materiales opacos y translúcidos. La sombra. Los sentidos y el pensamiento para investigar el movimiento aparente del Sol.</p>	<p>Identifica que la mezcla de colores primarios produce una gama con la que se construyen casi todos los colores. Identifica que los colores pueden organizarse en un círculo cromático. Identifica las propiedades y usos de algunos materiales translúcidos y de otros opacos. Reconoce que los objetos y sus colores se pueden ver porque hay luz. Describe cualitativamente el movimiento del Sol con base en la información que percibe y en sus experiencias. Describe la aparente trayectoria del Sol utilizando los puntos cardinales.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cambios en el ambiente.</li> </ul> <p>Cambios naturales. Estaciones del año. Cambios producidos por la acción humana. Consecuencias que tienen los cambios en el ambiente en los seres</p>	<p>Identifica que los cambios en el ambiente generados por la acción humana transforman las posibilidades de cubrir sus necesidades. Reconoce los cambios en el ambiente durante las distintas estaciones del año y los relaciona con acciones que realiza en cada una de ellas. Comprende que existen otras formas de relacionarse con la naturaleza.</p>

<p>VIVOS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los oficios. Acciones para la satisfacción de las necesidades humanas.</li> </ul>	<p>Reconoce algunos oficios en la familia y la comunidad y los relaciona con la satisfacción de una necesidad y la transformación de materiales. Identifica los tipos de herramientas usados en diferentes oficios. Reconoce las acciones implicadas en la elaboración de algunos productos de consumo humano.</p>
---------------	--	--

**Formato para planeación grupal del Bloque I de la materia Exploración de la naturaleza y la sociedad” de 1er. grado de primaria.**

Propósitos	Contenidos/ Temas	Actividades	Materiales	Criterios de evaluación

**ADECUACIONES A LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS CURRICULARES  
MATERIA (se debe incluir el o los propósitos los criterios de promoción y el seguimiento que se  
realizará**

Tipo de adecuación	contenido	evaluación	seguimiento

# UNIDAD 3

Balbás, M. J. (1996). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno. En: C. García y J. López (1996). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Recuperado el 2 de febrero de 2011 de: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/libroase.pdf>

78

## EL APOYO A LA DIVERSIDAD COMO ASESORAMIENTO CURRICULAR Y ORGANIZATIVO: APOYO INTERNO.

M<sup>a</sup> Jesús Balbás Ortega

### 1. Importancia y evolución del concepto de apoyo.

El concepto de apoyo del que se parla es fundamental para el adecuado desarrollo de los procesos de atención a la diversidad de necesidades educativas. En los últimos años este concepto está creciendo en popularidad, pero a su vez lo está haciendo de forma tan rápida que parece existir poco consenso sobre su naturaleza y funciones (Davies y Davies, 1989a). Cada zona desarrolla sus propios modelos de apoyo, encontrándose bastantes discrepancias entre unas y otras. Por tanto, los niños con necesidades educativas especiales reciben formas significativamente diferentes de apoyo según donde estén escolarizados.

Con el movimiento de la integración escolar, el enfoque centrado en la escuela y la Reforma del Sistema Educativo llega a ponerse en evidencia el término trabajo de apoyo, ya que el mismo se aplica ahora a contextos y situaciones muy diferentes y es aquí donde reside su principal dificultad. Lo que unos pueden entender que es proporcionar apoyo, otros pueden considerarlo intrusión o descrédito (Dyer, 1989). Como resultado de todo esto, una de las principales dificultades a las que se enfrentan los profesionales del apoyo a la enseñanza y a la escuela en general, es la falta de acuerdo con respecto a su definición.

Durante años en las escuelas hemos estado ignorando la eficacia de esta estructura que con frecuencia asume en los centros el rango de currículum periférico. Löwe (1995) identifica tres etapas en la evolución de la que denomina educación de apoyo en los niveles de secundaria, que igualmente podrían extrapolarse a la educación primaria. En la primera de ellas, el desarrollo del concepto está conformado por una visión autoritaria y punitiva del mismo. Es decir, se enviaba a apoyo a los alumnos que tenían un mal comportamiento para sufrir una "corrección" y posteriormente ser "devueltos" al profesor una vez tratados. En

este caso se separa al chico de una situación tensa y se trata de ayudarlo, pero se hace poco o nada por alterar las circunstancias que habían determinado y precipitado la situación problemática.

La segunda etapa que identifica Lowe (1995) tendría lugar durante los años 70, cuando la educación de apoyo se estableció como una estructura permanente dentro de la organización escolar. Su respuesta se dirigía aún a situaciones de crisis y el apoyo tenía todavía un papel de mantenimiento y control. El proceso de asesoramiento empezó a subyacer en muchas de las respuestas orientadoras, consolidándose la misión del orientador educativo. Sin embargo, algunos orientadores adoptaban una postura terapéutica olvidando su papel educativo y atribuyendo a la educación de apoyo el papel de remedio inmediato.

Podemos encontrar en los centros educativos, una amplia gama de innovaciones curriculares que han tenido una influencia positiva en la enseñanza de muchos alumnos, pero que con frecuencia se desarrollan de modo fragmentario y aislado, al margen de la corriente general del currículum. Entre ellas se encuentran la mayoría de las iniciativas realizadas en educación especial y las experiencias de apoyo al aprendizaje y a los alumnos. Son respuestas creadas con objeto de compensar las dificultades de algunos alumnos, respuestas a las que durante mucho tiempo se les ha dado un rango inferior dentro del currículum tradicional.

"Al actuar en la periferia, estas actividades se situaban como espectadores en relación con el propósito fundamental de la educación." (Lowe, 1995:58)

La década de los 80 aportó un análisis cada vez más crítico de la educación de apoyo. Con ella entramos en la tercera de las etapas. Ahora la forma tradicional de entender y desarrollar los procesos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, se cuestiona por su ineficacia, planteándose nuevas alternativas a este enfoque. En definitiva, se está pasando de entender el apoyo como una intervención parcial y periférica, realizada por algún especialista y dirigida hacia problemas puntuales y concretos, a una concepción mucho más amplia en la que se considera que es una intervención **nuclear y central**, que se desarrolla como una respuesta educativa más dentro del ámbito escolar. La educación de apoyo no es algo marginado de la tarea diaria del profesor, supone por el contrario *"una intervención directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiene que fundirse con el impulso educativo total del centro."* (Lowe, 1995: 51). Como señala este autor, hay que considerar la fuerza de la educación de apoyo como una influencia que *atraviesa todo el currículum*, es decir que está inmerso en él y no girando o flotando alrededor.

Bradley, Dee y Lennis (1994) se refieren al apoyo como un enfoque para responder a las necesidades de una amplia variedad de alumnos, incluyendo entre ellos a los que tienen dificultades de aprendizaje, pero no únicamente dirigido a los mismos. Esta definición confirma el incremento de la visión predominante actualmente que considera que los sistemas de apoyo deberían proporcionarse a todos los alumnos ya que todos tienen necesidades que la educación debería atender. El punto de referencia es el currículum y no el alumno con dificultades.

## 2. Apoyo y Mejora Escolar.

La utilización del término "apoyo" no tiene por qué suponer connotaciones negativas. Aunque los profesores tutores poseen un cierto nivel de destrezas curriculares e instruccionales, la respuesta a todos los alumnos en las escuelas inclusivas, requiere la contribución de profesionales representantes de una gran variedad de disciplinas. Para algunos autores la expresión apoyo a la escuela lleva implícita la idea de que la escuela *"es incapaz de..."*, pero mirándolo desde el lado positivo, estamos hablando de construir una escuela diferente que se enfrenta a situaciones nuevas y que como institución necesitará aprender a cambiar, siendo para ello necesario que se la apoye desde distintos ámbitos. Con el tiempo, conforme se vayan consiguiendo las escuelas que educan en la diversidad como la única alternativa posible en educación, los modelos y propósitos de los apoyos irán evolucionando en relación a las mismas.

Uno de los objetivos fundamentales que se propone el apoyo a la escuela es el de contribuir a su mejora. Se evidencia así la clara relación existente entre el concepto de apoyo y el de mejora escolar. Para mejorar la calidad de la educación hay que modificar la cultura y las formas de trabajo (de profesores, alumnos y directores) en el propio centro, tal como señala Marcelo (1994). También lo ha puesto de manifiesto Escudero que reclama que el centro educativo ha de ser el eje en torno al cual se estructure

cualquier propuesta de cambio (Escudero, 1990a y b, 1992a y b).

El concepto de Mejora de la Escuela supone un compromiso de todos los que forman parte de la institución, por emprender procesos de autorrevisión constante que conduzcan al establecimiento de una cultura de cambio que propicie una mayor integración del profesorado y el desarrollo de un currículum adaptado a las necesidades y características de los alumnos y del contexto. Supone, por tanto, la búsqueda del fortalecimiento de la capacidad organizativa de la escuela, la capacidad de autodiagnóstico, de localización de recursos, de movilización de la actividad del grupo para resolver problemas, y de monitorización del progreso conseguido, así como un enfoque sistemático y planificado del cambio y la innovación en educación (Moreno, 1992). Al logro de todos estos objetivos puede contribuir de forma muy significativa el apoyo a la escuela desde modelos centrados en la misma (Ainscow, 1995). El apoyo se sitúa en el corazón de las relaciones entre los alumnos y las instituciones educativas (Bradley, Dee y Lennis, 1994). No sólo concierne a las necesidades de aprendizaje sino también a los factores contextuales.

Podemos diferenciar dos grandes modalidades de apoyo denominadas *apoyo interno* y *apoyo externo al centro*. Ambas se definen en función de los profesionales que las realizan. En el primero se trata de profesionales que pertenecen a la plantilla del centro escolar, es el caso de los profesores de apoyo a la integración. El apoyo externo, sin embargo, responde a una planificación que se hace desde fuera de la escuela y de la que se encargan profesionales que tampoco pertenecen a la misma. El profesional interno posee una visión más profunda de la organización y sus complejas relaciones en el centro, mientras que un profesional externo puede brindar un nivel más alto de objetividad y de imparcialidad, o una especialización de la que se carece en el centro (Aubrey, 1993).

Este capítulo se complementa con el siguiente, y en ellos vamos a presentar una visión global y sintética de estas dos modalidades de apoyo desde la perspectiva específica de la respuesta educativa a la diversidad en la escuela ordinaria. Iniciaremos nuestro trabajo haciendo un breve recorrido sobre la evolución que el propio concepto de apoyo ha experimentado en el contexto de las respuestas educativas a la diversidad de necesidades que presentan los alumnos en los centros escolares.

80

### 3. Enfoques en el proceso de Apoyo.

El enfoque de apoyo que se desarrolle en cada centro, incluyendo en el mismo la proporción de tiempo que se emplea en el trabajo directo con los alumnos, comparado con la atención indirecta a través de la orientación al profesor ordinario, depende en gran medida de la filosofía y las prácticas de la escuela y de las asunciones y creencias de los profesores y el equipo directivo sobre el rol de los profesionales de apoyo (Wilson y Silverman, 1991; cit. en Jordan, 1994). Entre los enfoques que pueden encontrarse en el desarrollo del proceso de apoyo destacan, en consonancia con las claves evolutivas sobre el concepto de apoyo señaladas anteriormente, el *Individual* frente al *Centrado en el Currículum* (Hart, 1992; Ainscow y Hart, 1992) y el *Restaurador o Deficitario* frente al *Preventivo* (Jordan, 1994, y Jordan, Lindsay y Stanovich, 1994). Vamos a destacar muy brevemente las características más definitorias de cada uno de ellos.

La diferencia básica entre el enfoque Individual y el Centrado en el currículum está en el punto de partida que adoptan y en la naturaleza y alcance de los cambios previstos. El primero adopta la postura más antigua, siempre parte desde la evaluación individual de las necesidades de cada niño e intenta producir un emparejamiento entre el niño y la tarea. El segundo enfoque adopta la posición más actual, partiendo desde las actividades de aprendizaje propuestas para toda la clase busca la forma de efectuar los cambios de manera que el alumno pueda participar sin necesidad de ser segregado para recibir un tratamiento diferente. En el caso del enfoque individual el énfasis está principalmente en el progreso del niño individual, mientras que en el centrado en el currículum estará más en el desarrollo de los conocimientos y destrezas del profesor y los progresos en el desarrollo del currículum.

Cuadro 1: Ideas asociadas con el enfoque individual y el enfoque centrado en el currículum (Hart, 1992: 107)

Enfoque Individual

Enfoq. Centrado en el Currículum

<p><u>Definición:</u></p> <p>Investigar la naturaleza de las dificultades de cada niño, intervenir para lograr que reciban la enseñanza apropiada a sus necesidades y facilitarle el acceso al aprendizaje en todas las áreas del currículum.</p> <p><u>Ideas asociadas.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las necesidades educativas especiales son el resultado de una combinación única de factores físicos, sociales, psicológicos y educativos que afectan al desarrollo de un niño.</li> <li>2. Los niños con necesidades educativas especiales por definición necesitan algo diferente de otros niños para hacer buenos progresos.</li> <li>3. La respuesta que requieren varía en relación al currículum general en la forma de añadir o planificar de forma diferente para un niño en particular.</li> <li>4. Las necesidades de cada niño deben ser evaluadas individualmente y los programas planificados y desarrollados sobre bases individuales.</li> </ol>	<p><u>Definición:</u></p> <p>Ayudar a encontrar formas de adaptar el currículum de manera que todos los niños (incluidos los que tienen necesidades educativas especiales) puedan participar y obtener beneficios desde todas las áreas del aprendizaje.</p> <p><u>Ideas asociadas.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las escuelas tienen un papel básico para prevenir la aparición de las nee, adaptando la presentación de la información y la organización de la clase para facilitar el aprendizaje para todos los niños.</li> <li>2. Existe la necesidad de cuestionar lo apropiado del currículum en sí mismo, no sólo para los niños con nee sino para todos los niños</li> <li>3. Los niños con nee no necesitan nada de diferente tipo que los demás niños. Necesitan una buena enseñanza que tenga en cuenta sus necesidades individuales.</li> <li>4. Resolver cómo atender las necesidades de un niño individual puede proporcionar oportunidades para mejorar el currículum para todos.</li> </ol>
---	--

El enfoque curricular ofrece un marco más amplio sobre el que concebir y estructurar didáctica y orgánicamente el apoyo. Al referir el apoyo al currículum abre las puertas a múltiples modalidades de apoyo (dentro, al tutor, al centro...) que en todo caso centran los cambios en el currículum que la escuela o el aula ofrece, dejando claro que es el currículum común el que ha de adaptarse al alumno y no a la inversa. Si bien es cierto que son muchas las ventajas del enfoque centrado en el currículum, esto no significa que debamos excluir totalmente el trabajo de apoyo individual a los alumnos. Ningún enfoque por sí sólo es adecuado para tener en cuenta toda la complejidad que implica responder a las necesidades educativas de nuestros alumnos y de nuestras escuelas actualmente. Lo que se requiere es una combinación de los dos enfoques y es a través de la enseñanza de apoyo como esta combinación puede ser más eficaz en sus logros. con cada uno de estos enfoques aparecen diferentes interpretaciones de las funciones del profesor de apoyo, del que hablaremos más adelante, como puede observarse en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Implicaciones para la enseñanza de apoyo (Hart, 1992: 108)	
<i>Enfoque Individual</i>	<i>Enfoq. Centrado en el Currículum.</i>
<p><u>Justificación:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permite que los niños reciban algún apoyo especializado como</li> </ol>	<p><u>Justificación:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permite al profesor de apoyo experimentar el currículum desde el</li> </ol>

<p>parte integrada de los programas de enseñanza.</p> <p>2. Permite que los niños tengan acceso a todas las actividades del currículum.</p> <p>3. Permite que el profesor tutor y el de apoyo trabajen en común.</p> <p><u>Implicaciones para la enseñanza de apoyo en la práctica.</u></p> <p>1. La función del profesor de apoyo es la de ayudar al niño consultando con el profesor tutor.</p> <p>2. El propósito del apoyo es el de intentar lograr un emparejamiento entre el niño y las actividades del currículum</p> <p>3. El profesor de apoyo proporciona la adaptación o ayuda adicional o diferente que pueda necesitar cada niño; por ejemplo con apoyo especializado uno a uno, materiales suplementarios, equipos especializados, etc.</p> <p>4. El profesor de apoyo explora con el profesor tutor la forma en la cual los procedimientos de respuesta a las necesidades individuales pueden llegar a ser parte de la práctica normal.</p>	<p>punto de vista de los niños, determinar la naturaleza de las dificultades y de cómo éstas han aparecido, y estar en posición de ayudar al desarrollo de métodos y materiales que puedan atender las necesidades de todos en la clase.</p> <p><u>Implicaciones para la enseñanza de apoyo en la práctica.</u></p> <p>1. La función del profesor de apoyo es tomar parte en la planificación y enseñanza de toda la clase.</p> <p>2. El propósito del apoyo es ayudar a los profesores a adaptar sus prácticas de clase para tener en cuenta a todos los niños.</p> <p>3. Los profesores de apoyo ven las dificultades de los niños con necesidades educativas especiales como una oportunidad para mejorar áreas problemáticas del currículum que pueden ser desarrolladas en beneficio de todos.</p> <p>4. Los profesores de apoyo buscan reforzar y promover una enseñanza de calidad para todos los niños. Exploran con el profesor tutor formas de organizar el aprendizaje para que todos los niños puedan participar.</p>
--	---

Por su parte, el enfoque Restaurador y el Preventivo, conllevan dos formas diferentes de entender el proceso de apoyo y en definitiva dos ideas diferentes de Educación, que presentamos de forma resumida en el Cuadro 3.

RESTAURADOR O DEFICITARIO	PREVENTIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fragmentación del horario del alumno para atenderlo; Cada profesional tiene muy delimitadas sus funciones.</li> <li>* Comienza a desarrollarse cuando el problema del alumno es ya severo.</li> <li>* El proceso comienza confirmando la deficiencia.</li> <li>* Se excluye al profesor tutor de las responsabilidades.</li> <li>* El profesor de apoyo trabaja directamente con los alumnos.</li> <li>* Se parte de déficits que puedan ser etiquetados.</li> <li>* El grado del déficit es la base para enviarlo a un programa especial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* El horario del alumno se diseña por los profesionales como equipo colaborativo.</li> <li>* El desarrollo del proceso comienza antes de que el problema crezca o como prevención.</li> <li>* La confirmación de la necesidad de un programa especial es el paso final.</li> <li>* Los tutores comparten responsabilidades.</li> <li>* El profesor de apoyo se dirige tanto al alumno como al profesor.</li> <li>* Se parte de puntos fuertes y débiles en el aprendizaje que necesitan ajustes en los programas.</li> <li>* Las limitaciones en los recursos de la</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>* El propósito de la evaluación es el diagnóstico del niño por categorías.</li> <li>* El resultado del proceso es la nueva ubicación.</li> <li>* La evaluación para realizar el programa es posterior a la ubicación.</li> <li>* Ubicación o emplazamiento se entienden como contexto especial.</li> <li>* Integración se refiere a la proporción de tiempo que el alumno está en la clase ordinaria.</li> <li>* No existe provisión de respuestas para mantener un "puente" respecto a los alumnos que vuelven al aula ordinaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>escuela son la base para enviarlo a un programa especial.</li> <li>* El propósito de la evaluación es instructivo: identificar las intervenciones y servicios que se necesitan.</li> <li>* El resultado del proceso son los ajustes del programa.</li> <li>* La evaluación para determinar el tipo de ubicación se retrasa dependiendo de los resultados de las adaptaciones del programa.</li> <li>* Ubicación se entiende como la localización del mejor lugar para desarrollar el programa más adecuado.</li> <li>* Integración se refiere a la extensión de modificaciones para el programa del alumno en el aula ordinaria.</li> <li>* El profesor de apoyo está disponible para el seguimiento en el aula ordinaria.</li> </ul>
--	--

Cuadro 3: Comparación enfoque restaurador y preventivo (Jordan, 1994).

Desde el enfoque "*Restaurador o Deficitario*" un alumno excepcional es siempre responsabilidad del personal especialista de Educación Especial y del personal de Apoyo, el profesor tutor sólo es responsable de los alumnos ordinarios. Por tanto lo más importante dentro del proceso es determinar si el alumno puede considerarse o no de Educación Especial. Una vez identificado el problema por parte del tutor se remite al alumno a los especialistas que llevan a cabo una evaluación confirmatoria especializada. En caso de no confirmarse la excepcionalidad, el alumno vuelve a clase y se acaba el proceso. Si por el contrario se determina el carácter especial del sujeto, se pasa a definir la categoría deficitaria y a recomendar una modalidad de escolarización. El profesor de apoyo se encargará de preparar un programa para el alumno, decidir el emplazamiento e implementar el programa. Siempre trabaja al margen del profesor tutor. Si el niño comparte emplazamiento ordinario y especial a lo largo de su jornada, ocurre que recibe diferentes programas en cada contexto.

El proceso desde el enfoque "*Preventivo*" es significativamente distinto, fundamentalmente porque el profesor tutor, el profesor de apoyo y/o el equipo de la escuela trabajan en común. Comienza igual que en el caso anterior con la identificación del problema por parte del tutor. A continuación se realiza una evaluación, pero esta vez es educativa, para adaptar el currículum y se realiza conjuntamente entre todos los implicados. El tutor y el profesor de apoyo colaboran en la adaptación o ajuste del programa en función de la evaluación realizada, y es el tutor el que lo desarrolla en clase. El paso siguiente es el de evaluar la validez de las adaptaciones. Si el resultado es negativo, profesor tutor y profesor de apoyo vuelven a replantearse otros ajustes o adaptaciones, o bien se llega a la conclusión de que son necesarios nuevos recursos de los que puede no disponerse. Sólo en este caso se replantea la modalidad de escolarización y se buscan otras alternativas extraordinarias.

Como reflexión final ante estos enfoques, podemos señalar que si permitimos que la idea de la Educación Especial y por tanto de la función del profesor de apoyo se limite al enfoque individual o al deficitario, el peligro está en que no sólo nuestra propia visión se limitará en las medidas que adoptemos en lo referente a la atención a las necesidades educativas especiales, sino que la educación de apoyo puede actuar como un sustituto de cambios más fundamentales que se requieren a nivel educativo. Su función tendría poca diferencia con un servicio de "*ambulancia*" (Hart, 1992). Ampliando nuestro concepto de la respuesta en Educación Especial para incluir el enfoque centrado en la escuela, nos liberamos de tales limitaciones. Los problemas del aquí y ahora serán aceptados, no como obstáculos a nuestra tarea sino como la tarea en sí misma, y lo que previamente parecían ser impedimentos masivos para el trabajo eficaz de apoyo, puede simplemente llegar a ser nuestro nuevo desafío.

Si al profesor tutor nunca se le desafía en sus perspectivas médicas o categóricas sobre los niños con dificultades en la escuela, lo normal es que se centre en la condición deficitaria y en los problemas prácticos de

tiempo, energía y recursos a los que se enfrenta. Sólo si se replantea sus expectativas sobre estos niños, y sus propias competencias como profesor, será capaz de centrarse en otras características que van más allá de los déficits. Para Jordan (1994) la principal tarea del profesor de apoyo es la de hacer frente y cambiar las actitudes "restauradoras" de los profesores que se centran en los déficits del alumno y los miedos subyacentes que esconden. Esto no será posible a través de la confrontación con ellos, sino por medio de un proceso gradual de cambio a través de la resolución de problemas en el día a día del trabajo en la escuela.

#### 4. El Apoyo Interno en la respuesta educativa a la diversidad.

##### 4.1. Modalidades en el desarrollo del Apoyo Interno.

A la hora de organizar el apoyo interno en un centro pueden plantearse distintas modalidades o tipos, que serán más o menos adecuadas en función de los contextos y situaciones pero que no tienen por qué ser excluyentes o incompatibles. Vamos a quedarnos con la propuesta que hace Dyer (1989) que es la más detallada de las que hemos encontrado. Para él parecen existir tres importantes direcciones hacia las cuales puede dirigirse este apoyo interno en la práctica:

1. Para un alumno individual o un pequeño grupo de alumnos directamente.
2. Para profesores colegas que tienen alumnos con dificultades de aprendizaje en sus clases.
3. Para facilitar el desarrollo del currículum por influencia directa en la elección, presentación o administración del mismo.

Dentro de estas amplias categorías pueden definirse aplicaciones más específicas. Dyer (1989) las clasifica de la siguiente manera:

##### 1. APOYO DIRECTO AL ALUMNO (o apoyo uno a uno).

a) *Apoyo dentro de clase durante el desarrollo del tema.* El profesor de apoyo está disponible en clase, mientras el alumno trabaja con los demás. En este caso su función es la de atender los problemas que puedan surgirle durante el desarrollo del tema que se esté trabajando en el aula.

b) *Apoyo preparatorio, antes de empezar un tema.* En este caso el profesor busca adelantarse al problema preparando al alumno antes de empezar el tema, por ejemplo, enseñando las palabras claves que aparecerán en el texto. Esto supone que el profesor de apoyo habrá tenido previamente una reunión con el tutor o con el profesor de la materia para planificar.

c) *Apoyo correctivo, que se presta fuera del aula.* Las dos respuestas ya descritas parecen ser el modelo de apoyo individual que aparece en la literatura más reciente. Hay escuelas, sin embargo en las que los modelos anteriores de respuesta están más o menos fusionados y donde los alumnos se separan del grupo clase para recibir el apoyo. Aunque a esta respuesta se le denomina también apoyo, tiene muy poco impacto sobre el énfoco centrado en la escuela.

##### 2. APOYO AL PROFESOR.

Además de o en vez de (según la situación) el apoyo directo al alumno, también se puede dar respuesta a las necesidades de forma indirecta, es decir prestando apoyo al profesor tutor. Para Dyer (1989) son siete las modalidades que pueden ponerse en práctica.

a) *Apoyo general en clase.* Es un método que puede suponer la disminución de la ratio alumno/profesor de ciertas clases con un alto número de alumnos con dificultades, pudiendo de esta forma darles respuesta sin separarlos del grupo. En esencia es una situación de trabajo en equipo en la que no se distinguen roles entre los profesores que trabajan juntos. Se trata de compartir responsabilidades y apoyarse mutuamente intercambiando funciones cuando se considere oportuno. No es necesario que uno de estos profesores sea de apoyo o educación especial, pero si es posible.

b) *Apoyo de consulta.* Esencialmente la naturaleza de la consulta es la de responder a los problemas

pero no interviniendo de forma directa, sino discutiendo y orientando a los colegas, planificando con los profesores para adelantarse a los potenciales problemas que las materias puedan presentar para los alumnos con dificultades de aprendizaje o para actuar cuando ya ha surgido el problema en cuestión.

c) *Apoyo analítico.* Cuando se ha identificado un problema, el paso siguiente es el de analizar todos los elementos que lo rodean. En estas situaciones, lo que el profesor tutor busca es la experiencia de un profesor de apoyo o un especialista para detectar lo que puede estar fallando bien en la organización y preparación de los temas o en el proceso de aprendizaje de un alumno en particular. Las soluciones a las áreas problemáticas identificadas durante el análisis podrían desarrollarse desde otras opciones específicas de apoyo tales como las que a continuación se proponen.

d) *Apoyo observacional.* El profesor de apoyo se introduce en la clase con la intención de observar aspectos específicos de las estrategias de aprendizaje del alumno o la organización de la clase y la presentación del tema. A veces es más provechoso permitir que sea el profesor tutor el que realice la observación ya que es él el que tendrá que poner en marcha la solución. En este caso el papel del profesor de apoyo podría ser el de:

e) *Apoyo sustitutorio.* En este caso el profesor de apoyo se hace cargo de toda la clase, realizando las funciones que suele hacer el tutor mientras éste se ocupa por ejemplo de apoyar a un alumno o de realizar el análisis de la situación educativa a través de la observación. Es importante destacar que esta modalidad de apoyo puede resultar ineficaz si es una práctica demasiado inusual, ya que entonces tanto los profesores como los alumnos viven la situación con un espíritu de mutuo desconcierto y no se observa lo que normalmente ocurre en clase en una situación ordinaria. Esta función puede también utilizarse en la enseñanza en equipo descrita en el modelo de apoyo general en clase.

### 3. APOYO AL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM.

Aunque como ya hemos visto, el enfoque individual centrado en el alumno representa lo que ha sido siempre tradicionalmente aceptado como la función del profesor de apoyo, continuar definiendo sus responsabilidades en estos términos puramente individuales puede tener serias consecuencias no sólo para la futura enseñanza de apoyo, sino para el desarrollo de una educación comprensiva. Adoptar un enfoque centrado en el currículum significa que los profesores de apoyo pueden responder a la solicitud de ayuda por parte de los profesores tutores, aunque esta demanda no esté directamente relacionada con la atención hacia un alumno específico. Se trataría de ayudar a los profesores a desarrollar sus propias destrezas para hacer frente a las necesidades educativas especiales o ayudarles a evaluar la eficacia de los nuevos materiales curriculares o de las estrategias de enseñanza. El enfoque centrado en el currículum implica lo que Dyer (1989) denomina el trabajo "entre bastidores" por parte del profesor de apoyo. *Apoyo en la planificación, en la preparación de materiales, apoyo al currículum como un todo para mantener su integridad*, son algunas de la modalidades que pueden llevarse a cabo.

Dyer (1989) termina su exposición de las posibles modalidades de ofrecer apoyo en una escuela subrayando que la intención no ha sido la de sugerir que todas las escuelas deben desarrollar todas las formas de apoyo ni que una es necesariamente mejor que otra. Por el contrario considera que "lo apropiado o inapropiado de un modelo de apoyo, puede determinarse tan sólo teniendo en cuenta los factores particulares que operan para un alumno o un grupo de alumnos en una escuela y en un momento concreto." (66). Opina sin embargo que la categorización de los posibles modelos de apoyo, debería posibilitar que la discusión sobre la naturaleza de la necesidad y los medios disponibles para atenderla tuviera lugar con una mayor precisión. Los profesores han de enfrentarse a la elección del modelo que consideren más apropiado a sus circunstancias y contexto de trabajo y para ello puede serles muy útil conocer las posibilidades que existen.

A nivel mucho más general, puede distinguirse también entre apoyo *al aprendizaje* y apoyo *al aprendiz* (Bradley, Dee y Lennis, 1994). El primero es el apoyo adicional que se requiere para permitir que los alumnos aprendan de un modo más eficaz, a través del incremento de sus accesos al currículum. El segundo se refiere a las facilidades que necesitan los individuos para poder participar plenamente en los programas y darles la oportunidad de adquirir el nivel de cualquier alumno. Este apoyo puede consistir por ejemplo en información, apoyo financiero o consejo personal.

Para terminar con esta presentación de posibles modalidades de apoyo interno a la escuela,

queremos hacer especial hincapié en la idea de que apoyo interno no necesariamente ha de identificarse con la actuación de la figura de un profesional de apoyo, "ofrecer apoyo no es algo exclusivo de los profesores de apoyo. El apoyo a los alumnos pueden ofrecerlo todo el profesorado" (Buck, 1989a: 54). Sin embargo no podemos negar la importancia tan decisiva que la figura del profesor de apoyo a la integración ha tenido y tiene en este campo. Vamos a ocuparnos de él a continuación.

## 5. El Profesor de Apoyo a la Integración.

Una vez bosquejado el marco conceptual y las tendencias más actuales y radicales en torno a la educación de apoyo, vamos a detenernos en su concreción práctica aquí y ahora, en los profesionales de apoyo.

### 5.1. Perfil y funciones.

La figura del profesor de apoyo a la integración se ha contrapuesto con frecuencia a la de los tutores y, si bien el protagonista de la integración escolar debe ser el profesor tutor, puede decirse que al menos en sus inicios, el profesor de apoyo a la integración ha sido el recurso básico en el desarrollo del proceso integrador, hasta tal punto que Guerrero López (1995) califica a los profesores de apoyo como:

"los nuevos héroes de la postmodernidad educativa que llevan a los colegios una nueva estética, reorganizan la atrofiada jerarquía de conceptos de otros profesionales y transforman y desplazan la visión reduccionista de los mismos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje." (120).

Si embargo, como continúa señalando este autor, durante mucho tiempo se ha tenido a estos profesores en general como sustitutos de los tutores o como una especie de comodín que se utilizaba en caso de ausencias o bajas; o en el caso de la integración como aquellos profesores que envía la Administración para controlar a los niños integrados. Todavía hoy hay profesores que no saben qué hace en realidad el profesor de apoyo en su colegio ni cuáles son sus funciones.

Aunque existe una legislación que determina cuáles son las funciones de estos profesionales, en la práctica las funciones que realizan son muy variadas. McLaughlin y Rouse (1991) opinan que la falta de claridad sobre la naturaleza y propósitos de las funciones del personal de apoyo, es una de las mayores barreras para su eficacia y una causa de insatisfacción en el trabajo. Con respecto a la figura del profesor de apoyo se dan tres elementos que pueden no ser congruentes en la práctica, provocando la confusión a la que nos estamos refiriendo (McLaughlin y Rouse, 1991):

- . cómo se define
- . cómo se percibe
- . cual es su papel real.

En cuanto a las definiciones se encuentran los dos polos opuestos. Algunas son extremadamente específicas, mientras en otros casos son demasiado generales (incluyéndose frases como "... y algunas otras obligaciones que la autoridad competente considere apropiadas."), dejándose al libre albedrío de la escuela las tareas que realizará el profesor de apoyo. Por lo que se refiere a cómo se percibe su figura, las dificultades parecen surgir cuando profesores, directores, el personal de la Administración educativa y el propio personal de apoyo tienen diferentes expectativas con respecto a cuáles son sus funciones y responsabilidades. Por último, surgen problemas también en el caso de existir importantes diferencias entre las percepciones que tiene la comunidad educativa sobre las funciones que debe desempeñar y las que realmente desempeña el profesor de apoyo. Las distancias entre unas y otras sólo pueden reducirse a través de una comunicación eficaz entre todas las partes implicadas.

Actualmente los profesores de apoyo están viéndose obligados a revisar sus propias prácticas a la luz de las expectativas del profesorado, de los cambios conceptuales que hemos ido revisando y de las investigaciones emergentes, que sugieren que los métodos tradicionales curativos o terapéuticos son de

limitado valor a largo plazo (Davies y Davies, 1989b).

Entre las funciones que el profesor de apoyo debería realizar para promover este cambio y a su vez estar alerta ante los efectos que el mismo producirá en nuestras escuelas, son vitales para Davies y Davies (1989b) las siguientes:

a) *Maximizar oportunidades*, procurando la comunicación abierta, libre de jergas y de misterios, con otros profesionales, padres y niños.

b) *Actuar como un catalizador en el debate entre el profesorado*. Si el profesor de apoyo es aceptado como uno más en las escuelas y trabaja en estrecha colaboración con los tutores, puede estar en disposición de actuar como catalizador para iniciar o estimular el cambio.

c) *Promover la conciencia y respeto por las diferencias individuales*. Es importante preparar al personal de la escuela para que llegue a redefinir el sentido del éxito en educación y a valorar a cada alumno como individuo.

d) *Facilitar el desarrollo a través de la práctica diaria en clase y de la formación en ejercicio*.

La función del profesor de apoyo en este contexto de cambio será la de validar cada intento de cooperación y fomentar un fuerte apoyo en las relaciones personales entre los miembros del equipo escolar.

Pasando a niveles más concretos en lo que se refiere a la definición de las funciones del profesor de apoyo, Garnett (1989) considera apropiadas las siguientes responsabilidades:

1. Trabajar en colaboración con el tutor o el profesor de la materia para hacer el currículum accesible/comprendible para todos los alumnos de la clase.
2. Ayudar en la identificación de las necesidades individuales de los alumnos para apoyarlos en la superación de sus obstáculos en el aprendizaje y determinar los objetivos más apropiados.
3. Ayudar proporcionando estrategias de aprendizaje eficaces que puedan ser incorporadas en el trabajo con alumnos particulares.
4. Ayudar en el desarrollo de recursos materiales para atender las necesidades individuales.
5. Desarrollar una variedad de métodos que puedan ser ofrecidos a los alumnos para mejorar sus aprendizajes.
6. Proporcionar métodos que ayuden a evaluar y recoger datos tanto a los tutores como a los profesores de apoyo.
7. Ayudar en la evaluación continua de los enfoques, métodos y materiales que se ofrecen a toda la clase y especialmente a los alumnos con necesidades educativas especiales.
8. Ayudar a encontrar formas de proporcionar tutoría individual cuando sea necesario.

Observamos cómo en todas estas funciones se trata de *proporcionar ayuda*, nunca de prescribir o dar soluciones directas. El rol del profesor de apoyo en las escuelas está evolucionando considerablemente. En opinión de Stradling y Saunders (1993), esta evolución se ha desarrollado de la siguiente forma:

1º Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales fuera de sus clases.
2º Apoyo a las diferencias de aprendizaje de los alumnos dentro de las clases.
3º Apoyo a los colegas en el proceso de Enseñanza/ Aprendizaje
4º Planificación de estrategias para los departamentos.

Vemos como en último término, el objetivo final es el de trabajar desde el enfoque de la escuela global. Por tanto el mayor reto que se les presenta a los profesores de apoyo es el de desarrollar vías para resolver y reconducir los problemas con la total cooperación de todas las partes implicadas, disipando los mitos que rodean a la intrusión de los expertos (Davies, 1989). Para ello es necesario conseguir un clima positivo que se logrará a través de un continuo proceso de definición, negociación y acuerdos. Trabajar juntos implica exponer los propios esfuerzos al escrutinio de los otros, así como la pérdida de autonomía para decidir lo que es mejor para el niño o para la clase (Jordan, 1994).

En esta evolución, la función del profesional de apoyo cambiará de forma espectacular, desde hacer frente al problema del alumno de forma individual a pasar a apoyar al profesorado. En palabras de Rea y Corbett (1992) pasará "de cuidar a compartir". Además, la influencia del profesional de apoyo se amplía a toda la escuela. Pero este cambio no sólo supondrá un cambio de actitudes por parte del profesor tutor, también habrá de hacerlo el considerado especialista que deberá aprender a trabajar compartiendo y dejando un amplio margen de actuación a los profesores con los que trabaja.

Entre los factores que influyen en la determinación del perfil y funciones de los profesores de apoyo en los centros, destaca *la formación* que hayan recibido sus componentes, y específicamente la del profesor de apoyo. En este sentido, López Melero (1990) señala que si bien es necesario un bagaje común al profesor de aula ordinaria y de apoyo, se necesita una formación específica en estos últimos para que sepan: asesorar a los padres y a otros profesionales; intervenir directamente con el niño con necesidades educativas especiales; y establecer modelos de investigación y de comprensión de la situación de este niño en condiciones de normalización.

El profesor de apoyo debe poseer tanto destrezas técnicas de evaluación, diseño e intervención; como destrezas interpersonales o de consulta (Jordan, 1994). De esta forma, el profesor de apoyo estará capacitado para colaborar con el tutor asegurando el éxito en la respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños y al resto de la clase. El apoyo, como ya hemos comentado, no es algo que deba prestarse únicamente a los alumnos que plantean dificultades de aprendizaje.

Dada la escasa formación recibida a nivel inicial para el desempeño de muchas de estas funciones, es evidente la necesidad de una formación permanente para estos profesionales de la atención a la diversidad educativa, como se demuestra en algunos trabajos realizados al respecto (Balbás, 1994).

## 6. Nuevas tendencias en el apoyo interno a la escuela desde el modelo de trabajo colaborativo.

El apoyo interno a la escuela no debe identificarse necesariamente con la figura individual del profesor de apoyo. Existen otras formas de organizar dicho apoyo basándose en la colaboración como estrategia de base. Desde este enfoque podemos encontrar distintas propuestas, pero aquí vamos a centrarnos en el conocido como "*Modelo de Apoyo entre colegas*" (Reeves, 1991) o "*Grupos de apoyo de profesores centrados en la escuela*" (Chalfant y Van Dusen, 1989; Daniels y Norwich, 1992).

Estos modelos se enmarcan dentro de lo que en EE.UU. se denominan modelos "*prereferral*". Es decir, modelos que pretenden evitar un emplazamiento inadecuado del alumno en Educación Especial o el envío precipitado a programas educativos de esta índole de alumnos cuyas necesidades pueden ser atendidas en las aulas ordinarias. Para ello, se presta ayuda al profesor tutor de forma que sean capaces de analizar los procesos y generar soluciones a problemas o dilemas que presentan sus alumnos con dificultades en el aprendizaje. Se aumentan y mejoran los conocimientos y destrezas del tutor con respecto a la enseñanza de grupos cada vez más diversos de alumnos. Se trata de una postura proactiva en la que los profesores llegan a ser más competentes, diestros y analíticos sobre su práctica y de esta forma más capaces de modificar el ambiente de la clase para atender las necesidades de sus alumnos (Bay, Bryan y O'Connor, 1994).

En todos los modelos de este tipo el primer paso es el trabajo en común por parte de los profesores.

De esta forma se pueden atender no sólo las necesidades de los alumnos sino las de los propios profesores, resultando en lo que Phillips y McCullough (1990) denominaron la "ética colaborativa" en la escuela.

Estos modelos de apoyo interno a la escuela se basan en la creación de grupos formados por profesores de un mismo centro que actúan de forma colaborativa con sus compañeros. Parrilla (1994) señala las características definitorias de este tipo de grupos de apoyo:

a) *Carácter institucional.* No se pretende realizar intervenciones puntuales sea sobre el profesor o sobre los alumnos, lo que se busca es desarrollar un proyecto formativo y de intervención global en el centro.

b) *Carácter de igualdad atribuido a los miembros que forman parte del grupo de apoyo.* Por encima de las posibles diferencias derivadas de la formación que hayan recibido o del estatus que tengan de especialistas o generalistas (tutores), los miembros de los grupos priorizan su situación de "iguales". Esta igualdad viene fundamentalmente basada en la idea de que son un grupo de colegas que pertenecen a una misma escuela y viven de la misma forma sus demandas de apoyo. Es ésta una característica esencial para que el grupo funcione. Cada miembro podrá aportar sus conocimientos, pero nunca en situación de superioridad con respecto a los demás.

c) *Asunción de los presupuestos del trabajo colaborativo.* Es otro de los componentes básicos para el desarrollo del enfoque de apoyo entre colegas. El apoyo se proporciona colaborativamente, partiendo de la clave de la responsabilidad compartida y de la implicación de toda la institución.

Un grupo de apoyo de profesores consiste normalmente en un núcleo de tres miembros representantes de varios niveles o disciplinas que ayudan a otros compañeros. El o los profesores que demandan su ayuda se convierten temporalmente en el cuarto miembro en igualdad con los demás del equipo (Chalfant y Van Dusen, 1989). Algunos grupos, por ejemplo, incluyen directores, personal de Educación Especial o de apoyo y padres, pero esta composición varía en función del centro. Este modelo proporciona un foro donde los profesores pueden reunirse y tomar parte en un proceso de resolución de problemas "positivo, productivo y colaborativo" para ayudar a los alumnos indirectamente, esto es, a través de la orientación al profesor.

Consideramos muy importante la puntualización que hacen Chalfant y Van Dusen (1989) cuando señalan que los grupos de apoyo entre colegas funcionan como una alternativa a los modelos tradicionales de apoyo educativo, pero que el objetivo de los mismos es el de complementar a los programas educativos generales y especiales y no el de suplantarlos, ni el de eliminar otros servicios educativos existentes en los centros. Por ejemplo siguen teniendo su función los equipos de apoyo externo o las aulas de apoyo en las escuelas.

Como ejemplos de estos modelos de apoyo entre profesores presentamos los que desarrollaron Daniels, Norwich y Anghileri (1993) en Inglaterra y el que presentan Bay, Bryan y O'Connor (1994) llevado a cabo en EE.UU.

En el primer caso se trata de una experiencia que los autores vienen desarrollando desde hace cinco años en cuatro escuelas de Londres. Los grupos están formados por tres colegas que incluyen en cada centro al profesor de apoyo a la integración, un profesor tutor que cada año es diferente y es elegido por el propio personal del centro y un miembro del equipo directivo.

Los grupos se reúnen una vez a la semana durante un periodo que no suele ser superior a una hora y que ha sido acordado previamente. El tiempo elegido para estas reuniones suele coincidir con el recreo o la hora de la comida, es decir, en horario no docente. En este periodo de tiempo, los miembros del grupo se reúnen con el profesor o los profesores que lo hayan solicitado para analizar conjuntamente la situación planteada como problemática. En cada sesión no suelen plantearse más de dos casos. Siempre hay un miembro del grupo que toma nota de los procesos de análisis que se llevan a cabo y de las alternativas que se proponen y las decisiones que se adoptan. La metodología seguida para la resolución de los casos es colaborativa, se discuten y negocian alternativas y soluciones.

Se trata como vemos de un modelo de apoyo para el desarrollo de y en la escuela, basado en el apoyo

indirecto al alumno, que se realiza mediante el apoyo directo que sus propios compañeros ofrecen al profesor. Una de las claves es el hecho de que las personas a las que se recurre en busca de ayuda comparten muchas situaciones y conocimientos contextuales con ellos, y además saben cómo trabajar unos con otros en un ambiente de apoyo formativo y no evaluativo (Daniels y Norwich, 1992).

El enfoque que presentan Bay, Bryan y O'Connor (1994) se desarrolló en dos escuelas del sur de Chicago. El modelo se basa en tres componentes con los mismos objetivos que los anteriormente reseñados. Los autores consideran que para que los profesores puedan llegar a ayudarse unos a otros en el análisis de las situaciones educativas de sus alumnos, deberían llegar a estar más informados y adquirir más destrezas para crear el ambiente en el que poder responder a los niños. En concreto los tres componentes o etapas de su modelo son los siguientes:

a) *Sesiones para compartir información*, en las que los profesores pueden adquirir nuevos conocimientos para trabajar con determinados alumnos en sus clases.

b) *Sesiones de intercambio entre profesores*, en las cuales los profesores pueden generar o proponer posibles estrategias para utilizar en casos concretos.

c) *Grupos de formación entre compañeros*, en los cuales los profesores se forman unos a otros, por ejemplo a través de la observación en clase o el apoyo para experimentar las técnicas que se han planteado en una de las etapas anteriores. Esto también dará a los profesores la oportunidad de mostrar a los demás aquellas áreas en las que son más expertos. De esta forma los profesores observan e interpretan el trabajo de otros.

Estos métodos de apoyo al maestro tienen relación con todo lo que implica formación y desarrollo profesional. De esta forma se reconoce y aprecia y además se hace uso de la experiencia y las capacidades que ya poseen los maestros:

"En último término, crea las condiciones favorables para encontrar soluciones factibles y produce un clima de compromiso y respeto mutuo en el que, los mismos maestros, como individuos y como equipo, pueden poner en práctica sus conclusiones, así como observar y considerar cómo evolucionan las distintas situaciones problemáticas." (Hanko, 1993: 15).

Como señala Hanko (1993) ni el profesorado de apoyo ni los especialistas de apoyo externo pueden atender las necesidades de tantos niños caso a caso. Pero lo que sí pueden intentar es atenderlas aumentando la habilidad de los maestros para ayudar a estos niños y al mismo tiempo a muchos otros.

## BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. y Hart, S. (1992): Moving practice forward. *Support for Learning*, 7(3), 115-120

Ainscow, M. (1995): Special Needs Through School Improvement; School improvement through Special Needs. En Clark, C.; Dyson, A. y Millward, A. (Eds.): *Towards Inclusive Schools?*. London, David Fulton Pub. 63-77.

Aubrey, C. (1993): Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar, en Gupta, R.M. y Coxhead, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*, 53-73.

Balbás, M.J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, PPU.

Bay, M.; Bryan, T. y O'Connor, R. (1994): Teachers Assisting Teachers: A Prereferral Model for Urban Educators, *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 10-21

Bradley, J.; Dee, L. y Lennis, W. (1994): *Students with disabilities and/or learning difficulties in further education: a review of research*. London, NFER.

- Buck, M. (1989): Developing a Network of Support. En Ainscow, M. y Florek, A. (Ed.): **Special Educational Needs: Towards whole school approach**, London, David Fulton Pub., 52-60.
- Chalfant, J. y Van Dusen, P. (1989): Teacher Assistance Teams: Five Descriptive Studies on 96 Teams, **Remedial and Special Education**, 10(6), 49-58.
- Daniels, H. y Norwich, B. (1992): Support from the team. **Managing Schools Today**, 1(6), 30-31
- Davies, P. (1989): Consultancy and Support-an Overview of Present Practice. En Davies, J. y Davies, P. (ed.): **A teacher's guide to support services**, Berkshire, NFER-NELSON, 22-35
- Davies, J. y Davies, P. (1989a): Support in a Changing Context. En Davies, J. y Davies, P. (eds.): **A teacher's guide to support services**, Berkshire, NFER-NELSON, 1-11
- Davies, J. y Davies, P. (1989b): Broadening the Role of Support Teaching. En Davies, J. y Davies, P. (eds.): **A teacher's guide to support services**, Berkshire, NFER-NELSON, 111-124.
- Dyer, C. (1989): Which support?: an examination of the term. En Hinson, M. (Ed.): **Teacher and Special Educational Needs**, Essex, Longman, 58-67.
- Escudero, J.M. (1990a): Formación centrada en la escuela. En López, J. y Bermejo, B. (coords.): **El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas**. La Rábida, GID, 7-36.
- Escudero, J.M. (1990b): El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En **Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**, Barcelona, 189-222.
- Escudero, J.M. (1992a): La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En Escudero, J.M. y López, J. (Eds.): **Los desafíos de las Reformas Escolares**, Sevilla, Arquetipo, 19-70.
- Escudero, J.M. (1992b): Desarrollo de la escuela: ¿Metodología o Ideología educativa?. En Villar, L.M. (coord.): **Desarrollo Profesional centrado en la Escuela**, Granada, Universidad, 11-18.
- Guerrero López, J.F. (1995): **Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down**, Barcelona, Paidós.
- Hart, S. (1992): Evaluating support teaching. En Booth, T. y otros (Eds.): **Curricula for Diversity in Education**, London, The Open University-Routledge, 105-113.
- Jordan, A. (1994): **Skills in collaborative classroom consultation**, London, Routledge.
- Jordan, A.; Lindsay, L. y Stanovich, P. (1994): Classroom teachers' instructional interactions with regular, at-risk and exceptional students. Paper presentado a la **Reunión anual de la AERA**, New Orleans, Abril.
- López Melero, M. (1990): **La Integración Escolar: Otra Cultura**, Cuadernos de Puertanueva, Junta de Andalucía.
- Lowe, P. (1995): **Apoyo educativo y tutoría en secundaria**, Madrid, Narcea.
- Marcelo, C. (1994): **Formación del profesorado para el cambio educativo**, Barcelona, PPU.
- McLaughling, C. y Rouse, M. (1991): Managing and Evaluating the work. En McLaughling, C. y Rouse, M. (Eds.): **Support Schools**, London, David Fulton Pub. 95-106.
- Moreno, J.M. (1992): **La mejora de la Escuela: una primera demarcación del territorio**. Comunicación

presentada al Seminario sobre Formación en Centros, Sevilla.

Parrilla, A. (1994): Apoyo a la escuela: Experiencias y modelos organizativos, Comunicación presentada al III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Santiago de Compostela, Diciembre.

Phillips, M. y McCullough, J. (1990): Consultation-based programing: Instituting the collaborative ethic in schools. *Exceptional Children*, 56, 291-304.

Rea, S. y Corbett, J. (1992): The changing role of the special needs coordinator: shared ownership, *Educare*, 42, 25-26.

Reeves, J. (1991): Supporting change within schools: the development of advisory services. En McLaughling, C. y Rouse, M. (Eds.): **Support Schools**, London, David Fulton Pub.

Stradling, B. y Saunders, L. (1993): Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils, *Educational Research*, 35(2), 127-137.

## Los centros de educación especial

Josep Font  
Climent Gimé

### Resumen

Los centros de educación especial han sido, y son, tema de debate. El capítulo intenta proporcionar una nueva perspectiva de estos centros en un contexto escolar inclusivo. En primer lugar, se expone el sentido de los centros de educación especial y aquellos principios que deberían regir la atención al alumnado con necesidades especiales de apoyo. En segundo lugar, se proporcionan orientaciones de cómo realizar la evaluación de los alumnos con discapacidad y/o problemas de desarrollo, con especial referencia a la provisión de los apoyos necesarios. En tercer lugar, se ofrecen algunas propuestas para organizar y planificar los apoyos, así como el acceso al currículo. En cuarto lugar, se consideran aquellas situaciones que pueden representar un desafío para los profesionales de estos centros (alumnado con pluridiscapacidad, graves problemas de comportamiento, etc.). Por último, se ofrecen algunas consideraciones para renovar la función de estos centros y para mejorar la atención que proporcionan a los alumnos y alumnas con discapacidad y/o problemas de desarrollo.

### Abstract

Special-education centres have been and remain a hot topic of debate. This paper aims to offer a new perspective on these centres in the context of inclusive schooling. Firstly, there is a presentation of the purpose of special-education centres and the guiding principles for paying special attention to students with special support needs. Secondly, some guidelines are presented to assess students with a disability and/or developmental disorders, with special reference to providing the support needed. Thirdly, some proposals are set out for organising and planning support, as well as accessing the curriculum. Fourthly, some situations that may represent a challenge for professionals working in these centres (students with multiple handicaps, serious behavioural problems, etc.) are considered. Finally, some considerations are offered for revitalising the role of these centres and improving the attention given to students with disabilities and/or developmental disorders.

Font, J. (2007). Los centros de educación especial. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. p.p.471-507. Barcelona: Graó

Uno de los debates más acalorados y recurrentes en las últimas décadas en el ámbito de la educación especial se centra en cuestiones relativas a cuáles son las formas de provisión de servicios deseables para el alumnado con condiciones personales de discapacidad y/o que manifiesta dificultades en el proceso de desarrollo.

En general, en nuestro país pueden apreciarse dos modelos que históricamente han ido presidiendo las decisiones de escolarización de este alumnado en el ámbito de la educación especial. Hasta la década de los ochenta —y en cierta manera vigente todavía en nuestros días— se consolidó un modelo de *categorización* basado en la creencia de que experimentados profesionales (normalmente médicos y psicólogos) podían diagnosticar las dificultades de este alumnado en términos de distintas «categorías de *handicaps*». Basándose en estas categorías, los chicos y chicas eran ubicados en aquellos centros que pudieran contar con los especialistas necesarios según fuere la categoría asignada; así pues, proliferaron centros para deficientes psíquicos, parálisis cerebrales, autistas, sordos, ciegos y un largo etc.

A partir de la LISMI (1982) y de los llamados decretos de *integración* que el Ministerio de Educación y Ciencia y las distintas comunidades autónomas promulgaron, que fundamentalmente recogían el cambio conceptual promovido por el Warnock Report (Warnock, 1978), progresivamente se fue imponiendo un modelo diferente de toma de decisiones; en vez de ubicar al alumnado por categorías, se valoraban las necesidades educativas especiales de cada alumno y se proponían alternativas que tuviesen en cuenta tanto las necesidades individuales como las posibilidades del entorno educativo, aunque procurando siempre buscar la integración en un centro ordinario. Este nuevo sistema se revelaba como más sensible tanto a las necesidades individuales como a las variables contextuales.

En los últimos años, sin embargo, ambos modelos se han visto cuestionados a partir del debate sobre la inclusión educativa, quizás el más apasionado y trascendente en todo el mundo en el campo de la educación especial y de la educación en general; debate que por otro lado, se ha visto respaldado, fortalecido y estimulado por la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) y las declaraciones de organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE, así como la estrategia de «Educación para todos» de las Naciones Unidas.

A pesar de los avances conseguidos, la realidad se muestra dispar y es fácil encontrar evidencias de la existencia de los tres enfoques en las prácticas profesionales actuales en cuanto a la toma de decisiones. En efecto existen grupos y profesionales que consideran que el mejor sitio para atender a los alumnos con discapacidad y/o dificultades en el desarrollo son los centros de educación especial; otros defienden que la mejor opción supone ajustarse a las necesidades individuales de un alumno y aconsejar en consecuencia su escolarización, sea en un centro ordinario o en uno espe-

cial; por último, hay quien apuesta claramente por la inclusión a pesar de reconocer que se trata de un tema complejo, de difícil comprensión, que reduce a unos y desespera a otros.

Con todo, como afirman Farrell y Ainscow (2002), debe reconocerse la dificultad de encontrar en la investigación evidencias que puedan proporcionar una respuesta definitiva a la pregunta de qué tipo de políticas y prácticas deben priorizarse en la atención al alumnado con necesidades de apoyo a lo largo de su escolarización.

En cualquier caso, si bien permanecen algunas preguntas, es igualmente cierto que existen algunas respuestas. Entre las primeras pueden citarse: ¿quién es el responsable de educación especial?, ¿cuál es el mejor emplazamiento?, ¿puede esta decisión comprometer su desarrollo es posible un entorno más normalizado sean cuales fueren las condiciones personales de discapacidad o los problemas de desarrollo? A pesar de que no existen respuestas concluyentes, la investigación, los movimientos educativos en distintos países, incluyendo el nuestro, y las prácticas profesionales han aportado en los últimos años algunas evidencias. En primer lugar, las personas con discapacidad han gozado de menores oportunidades, y menos valoradas, que sus compañeros sin esta condición. En segundo lugar, se reconoce la importancia social y educativa de las «etiquetas», tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional y su impacto negativo en la vida de estas personas. En tercer lugar, la conciencia creciente de que la atención a las personas con discapacidad y/o con problemas en el desarrollo debe traducirse en resultados académicos y personales que permitan y promuevan una vida de calidad. Finalmente, el reconocimiento del valor universal de la educación —con independencia de las condiciones personales— y de la función socializadora de la escuela.

De todas maneras, la realidad actual de nuestro sistema educativo —y el de la práctica totalidad de los países— obliga a tomar en consideración a los centros de educación especial. En efecto, por un lado se extienden a lo largo y ancho de nuestro país; así que nuestro objetivo no es tanto cuestionarlos como contribuir a que puedan acometer los cambios necesarios de forma que promuevan de forma eficaz la educación integral del alumnado. Por otro, el asesoramiento a estos centros forma parte de los objetivos y funciones de los distintos profesionales que conforman los equipos de asesoramiento psicopedagógico, por lo que parece aconsejable poder contar —y más en estos momentos de cambio— con orientaciones que ayuden a comprender la situación de estos centros y a guiar el trabajo que se lleva a cabo.

A tal fin, teniendo en cuenta los objetivos de la obra en la que se ubica el presente capítulo, hemos organizado su contenido en torno a los temas que se comentan seguidamente. En primer lugar, parece oportuno plantear en el marco del sistema educativo actual, el sentido y el futuro de los centros de educación especial, así como los principios que deberían presi-

dir su concepción y funcionamiento. A continuación se aborda la evaluación del alumnado de forma que responda a una concepción interactiva y contextual del desarrollo y que permita establecer los objetivos educativos personales y de centro más adecuados, así como también valorar los resultados. En tercer lugar, nos ocupamos de las decisiones más trascendentes en la educación de estos alumnos, como son, por un lado, las que hacen referencia a la planificación y organización de los apoyos y, por otro, las que hacen referencia a la oferta educativa (currículo). Finalmente, se abordan otras cuestiones igualmente relevantes en la educación de este alumnado como son el caso de los alumnos con pluridiscapacidad y alumnos con trastornos graves de conducta, así como también la colaboración con la familia.

## El sentido de los centros de educación especial en el sistema educativo

El asesoramiento psicopedagógico de los centros de educación especial ha de ubicarse en una triple coordenada: la comprensión de la realidad, a partir de su historia, y de los principios que la sustentan; la mejora de la oferta educativa en términos de resultados centrados en la persona, y el compromiso con la transformación de los centros abriéndolos a la comunidad. La primera y la tercera de estas coordenadas se abordan en este apartado y en el siguiente, dejando la segunda para más adelante.

Comprender una realidad incluye componentes cognitivos y afectivos tanto en relación con el *objeto* que se pretende conocer como en relación con el *objeto* que conoce. Trabajar con los centros de educación especial supone conocer los cambios que han experimentado en las últimas décadas en relación con la legislación que ha modificado sus fines, el alumnado, las dudas y crisis de los profesionales en cuanto a sus funciones, etc. Supone también valorar el esfuerzo de gran parte de los profesionales y las instituciones para irse acomodando a los nuevos requerimientos del sistema educativo y de la sociedad. Por esta razón, parece oportuno examinar ante todo cuáles son los preceptos legales y administrativos que enmarcan el funcionamiento de estos centros, así como su perfil y funciones.

Asimismo, el trabajo en estos centros ha de estar comprometido con la innovación y la transformación de sus estructuras y servicios en relación con los otros centros educativos de la comunidad. El sentido, en el futuro, de los centros de educación especial pasa por la capitalización de su experiencia y sus recursos y por las alianzas que sepan -y puedan- establecer con los otros centros del entorno. En síntesis, el sentido y el futuro de los centros de educación especial está íntimamente unido a *hacer más inclusiva la educación especial* (Farrell y Ainscow, 2002).

Somos conscientes de que avanzar en esta dirección no sólo depende de los equipos humanos de estos centros o de los asesores, sino que fundamentalmente la viabilidad de las propuestas va a depender de las políticas de la Administración y de las culturas (maneras de pensar) de todos los profesionales y centros implicados.

### los preceptos legales y administrativos

Quizás una de las dificultades mayores que se encuentran los centros de educación especial sea la ausencia de una legislación que defina con claridad su función y la organización que deben seguir. Es cierto que las últimas leyes educativas han incorporado en su articulado la educación especial y los centros específicos. No obstante, su redacción es poco explícita y no ha habido la ordenación posterior que orientase el buen funcionamiento de estos centros.

En el ámbito del Estado español, el *Real Decreto de 28 de abril de 1985 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* hace una apuesta decidida por la integración de los alumnos con discapacidad en los centros ordinarios. Establece que la escolarización en los centros de educación especial se llevará a cabo cuando las necesidades de los alumnos no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario. Asimismo, el citado real decreto aboga por que los centros de educación especial se transformen progresivamente en centros de recursos para los centros educativos del sector y, a la vez, que se fomenten experiencias de escolarización combinada.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), con su declarada intención hacia una escuela comprensiva, incluye la educación especial en los artículos 36 y 37. No obstante, sólo menciona a los centros de educación especial para que escolaricen a aquellos alumnos las necesidades de los cuales no puedan ser atendidas por los centros ordinarios.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), la nueva ley de educación, establece entre sus principios generales el de la inclusión educativa y la no discriminación. Igual que las anteriores leyes, se mencionan los centros de educación especial para la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales sólo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por los centros ordinarios.

En Cataluña, el Decreto 299/1997 sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales es la normativa de referencia para la educación especial y los centros educativos. En este decreto se establecen los mismos criterios de escolarización de los alumnos para los centros de educación especial. En el artículo 8 del decreto, y como novedad, se hace una propuesta de colaboración entre centros ordinarios y de educación especial (escolarización combinada, movilidad de profesionales, inter-

cambio de experiencias y recursos pedagógicos y didácticos). Desgraciadamente, no ha habido normativa posterior que desplegara estas nuevas funciones de los centros de educación especial.

Ciertamente, como se comentaba anteriormente, la falta de legislación educativa puede constituir una de las mayores barreras para que los centros de educación especial puedan renovar su organización, dar una respuesta adecuada y ajustada a las necesidades de los alumnos que atiende y planear de forma rigurosa la función que deben acometer en un contexto educativo inclusivo.

En algunos países de nuestro entorno sociocultural se está promoviendo la idea de los centros de educación especial como organizaciones de provisión de ayudas y apoyos a los alumnos con discapacidad y como palanca para la inclusión social y comunitaria. Habrá que planear la necesidad de avanzar hacia esta perspectiva. Lo intentaremos en los apartados que siguen.

### Perfil y funciones de los centros de educación especial

Resulta un tanto difícil, de acuerdo con la legislación y orientaciones actuales, definir el perfil y la organización de los centros de educación especial. En la mayoría de los casos, el funcionamiento de dichos centros parece más el resultado de sus propias circunstancias y del buen hacer de los profesionales que trabajan en ellos que el resultado de un proyecto educativo y legislativo orientado a dar una respuesta adecuada y de calidad a las necesidades que presentan determinados alumnos con discapacidad.

Desde algunos sectores, parece como si la educación especial, y más concretamente los centros específicos, se hubieran convertido en un problema y que la mejor forma de resolverlo sea ignorar su existencia (Hegarty, 1997). Hay quien afirma que los centros de educación especial no tienen derecho a existir, ya que su razón de ser se debe a las limitaciones que tienen las escuelas ordinarias para dar una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades de los alumnos (Allan y Brown, 2001). A pesar de estas dificultades y de las posibles contradicciones en las que podamos incurrir, vamos a intentar dar forma y sentido a lo que podría ser el objeto principal de los centros de educación especial. Una de las preguntas claves para resolver algunos de los problemas acuciantes que tenemos planteados es: ¿Qué función deben cumplir los centros de educación especial? Esta función (o funciones), en el momento presente, sólo tiene sentido en el contexto de una escuela inclusiva y de un modelo de atención a las personas con discapacidad acorde con las líneas actuales (Ainscow, 2007; Font, 2003). Efectivamente, la inclusión escolar supone un movimiento y un esfuerzo importante hacia una escuela de todos y para todos, que intenta evitar la exclusión y segregación de determinados colectivos de alumnos. La inclusión educativa se ha convertido en una de las preocupaciones más importantes de los sistemas educativos actuales y los centros de educación especial tendrían que considerar el papel que

deben desempeñar en esta nueva realidad educativa (Ainscow, 2007; H. y O'Connor, 2006). Asimismo, la educación de los alumnos con discapacidad debe considerar las interrelaciones existentes entre la implementación de estrategias para mejorar la calidad de vida, el énfasis en los resultados personales, la provisión de apoyos individualizados y la necesidad de impulsar prácticas basadas en la evidencia. Ciertamente, una agenda renovada que puede impulsar nuevos enfoques y estrategias.

En este contexto y de acuerdo con las innovaciones habidas en nuestro campo, los centros de educación especial deberían cumplir una doble función. En primer lugar, centros de provisión de apoyos individualizados que promuevan resultados personales valiosos. En este sentido, las escuelas de educación especial deben entenderse como puentes entre los alumnos y la provisión y gestión de apoyos para la inclusión social, escolar y comunitaria (Gardner y Carran, 2005). Es decir, organizaciones que, a través de una provisión adecuada de apoyos individualizados, promuevan la presencia, la participación, el aprendizaje y el éxito en los entornos naturales de las personas. En segundo lugar, centros de recursos y de apoyos a la inclusión escolar. Sin lugar a dudas, los conocimientos, la experiencia y los medios disponibles en estos centros les permiten constituirse en un recurso importante de apoyo y fomento hacia una escuela de todos y para todos.

¿Qué perfil debe tener una escuela de educación especial como centro de provisión de apoyos individualizados para el logro de resultados personales valiosos? Sin duda alguna, un perfil decididamente educativo y una organización y estructura típicamente escolares.

Se recomienda que los centros de educación especial escolaricen a los alumnos que presentan las necesidades educativas más graves y permanentes. No obstante, éste sigue siendo un concepto ambiguo. La falta de criterios de evaluación claros y rigurosos dificulta la valoración de los alumnos, la identificación o la categorización de sus necesidades y, en consecuencia, su emplazamiento adecuado. Existe una necesidad urgente de adaptar los instrumentos y sistemas de valoración al nuevo modelo de apoyos. La adaptación y validación de la *escala de intensidad de los apoyos* es un buen ejemplo de este nuevo tipo de medidas (Giné y otros, 2006).

La organización de los centros de educación especial debería tener en cuenta las mismas etapas educativas que los centros ordinarios. Es decir, las etapas de educación infantil (3-6 años), primaria (6-12 años) y secundaria (12-16 años). Asimismo, debe contemplar la etapa de transición a la vida adulta (16-20/21 años). Aunque es un tanto difícil, resulta muy beneficioso para la organización educativa que las etapas se dividan en distintos ciclos. Es importante, además, que el agrupamiento de los alumnos, la organización del currículo y el horario se adapten a esta estructura. El agrupamiento de los alumnos no debe llevarse a cabo de acuerdo con criterios clasificatorios o diagnósticos. Es aconsejable que sean heterogéneos,

aunque en determinados momentos o áreas se hagan agrupamientos flexibles a partir de las necesidades e intensidad de los apoyos.

Siempre que sea posible, hay que fomentar modalidades de escolarización combinada. Esto significa que grupos de alumnos o alumnos con centros participen de las actividades y experiencias de los centros ordinarios. Igualmente, es importante que de forma periódica se evalúe la posibilidad de que los alumnos puedan acceder a situaciones de mayor inclusión.

Los profesionales deben organizarse en función de la etapa educativa en la que están ubicados. Importa que los profesionales especialistas (logopedas, fisioterapeutas, etc.) tengan un buen nivel de coordinación con el tutor y los equipos de ciclo o etapa. En cualquier caso, lo que interesa es llevar a cabo un trabajo colaborativo entre todos aquellos profesionales que atienden a los alumnos que esté relacionado con las necesidades de apoyo individualizado y la consecución de resultados personales.

Con objeto de ser un puente de apoyos para la inclusión escolar y comunitaria, los centros de educación especial deben preocuparse de mantener relaciones de colaboración con los servicios e instituciones de su zona. Es conveniente que se establezcan propuestas y programas de colaboración con los servicios médicos y de salud mental, con los servicios sociales de los ayuntamientos, con instituciones de atención a personas adultas, así como organizaciones de ocio y tiempo libre. En la etapa de transición va a ser trascendente coordinarse con los servicios de inserción laboral y las empresas de la zona. Sin lugar a dudas, esta labor de colaboración con las instituciones y los organismos de la comunidad va más allá de la tradicional función de los centros de educación especial. La provisión de apoyos individualizados que fomenten resultados personales así como la inclusión social exige este perfil diferente a los centros de educación especial. Estas nuevas relaciones y el contexto de una escuela inclusiva van a transformar, poco a poco, la función de los centros de educación especial.

### La transformación progresiva de los centros de educación especial

Como se apunta en un trabajo anterior (Giné, 2006), la transformación de los centros de educación especial es una cuestión que exige voluntad política, liderazgo y complicidad profesional, anón de una visión compartida y clara de lo que debe entenderse por inclusión educativa. Debe reconocerse que desde los decretos que regulaban la educación especial a raíz de la LOGSE y que fueron promulgados por el MEC y las distintas comunidades autónomas con competencias, poco se ha avanzado. Dichos decretos incluían entre sus previsiones la progresiva transformación de los centros de educación especial en «centros de recursos» para el sector, sin embargo, no se conocen planes específicos de actuación en este sentido por parte de las administraciones, más allá de proclamas retóricas. Lo que sí han emergido

han sido lobbies iniciativas llevadas a cabo por distintos equipos de profesionales que han supuesto sin duda un paso adelante, pero con el riesgo de que el cansancio y la falta de apoyo acaben por truncar las esperanzas.

Viendo el desarrollo de la educación especial y también el marco legislativo, en estos momentos caben pocas dudas de que el futuro de los centros de educación especial debe asociarse al desarrollo de la escuela inclusiva. El asesor psicopedagógico debe tener presente que la transformación de estos centros en un recurso –en sentido amplio– del sistema educativo en la comunidad, que capitalice su experiencia, materiales y capacidad, constituye un escenario de actuación profesional claro, prometedora y coherente con una concepción de una escuela para todos; escenario, por otro lado, donde los profesionales podrían encontrar también el sentido de su profesión y el apoyo y la valoración que merecen.

La flexibilidad organizativa y curricular de los centros –junto con la superación de algunos prejuicios y estereotipos de unos y otros– han de ser los instrumentos que promuevan el cambio, evidentemente con el compromiso institucional y económico de la Administración. Pero teniendo también claro que no mover ficha hasta que la Administración no dé el primer paso resulta a menudo paralizante, cuando no una simple excusa.

Skrtić considera que nos puede ser de utilidad lo que llama *modelo transformacional*:

*Teniendo presente que la finalidad de la educación es preparar a los alumnos para una vida satisfactoria en la comunidad, este modelo pone en relación a los profesores con las personas significativas de la comunidad en un discurso para ampliar los objetivos/resultados del centro escolar de manera que se logren las condiciones de vida deseables para los alumnos como futuros ciudadanos.* (Skrtić, 2005, p. 151)

Estos nuevos escenarios exigen transformar también, como se acaba de señalar, la cultura profesional en el ámbito de la educación y no sólo la de los profesionales de la educación especial. Afecta a la manera de pensar y valorar la educación, las prioridades, la forma de representarse las dificultades de los alumnos y sus causas, la calidad de la relación, la formas de organización en el seno de los centros. El trabajo y la reflexión compartida entre los profesionales pueden ser de gran ayuda; además del apoyo interpersonal que puede experimentarse.

En síntesis, en su trabajo con los centros de educación especial, el asesor psicopedagógico debería priorizar los siguientes aspectos:

- Promover, junto con el equipo directivo, el compromiso y apoyo de los órganos competentes de la Administración educativa.
- Colaborar con los equipos directivos en buscar alianzas con instituciones «significativas» de la comunidad, y en particular con los centros educativos ordinarios.

- Identificar fórmulas de colaboración con distintos centros/instituciones, de acuerdo con las necesidades del alumnado.
- Promover en el centro de educación especial la flexibilidad en la organización de los apoyos, tanto en clave interna como en relación con los otros centros.
- Seguir y orientar las iniciativas que se lleven a cabo.
- Colaborar con los centros en impulsar la información y colaboración de las familias.
- Evaluar periódicamente los posibles resultados en términos del progreso del alumnado y de los centros, así como también de la satisfacción de los profesionales y las familias.

## Los principios de la atención al alumnado con necesidades especiales de apoyo

Los principios que se proponen a continuación deben considerarse válidos para todo el ámbito de la educación especial, estén los alumnos en un centro ordinario o en uno de educación especial. Así pues, el hecho de que se incluyan en este capítulo, lejos de restar su significado a este tipo de centros, proporciona un marco de referencia para las decisiones que puedan tomarse en la atención al alumnado tanto en relación con la evaluación como con la propuesta educativa. Se trata, en parte, de una adaptación de los que se establecen en la Public Law 94-142, Education of All Handicapped Student Act (Turnbull y otros, 2004).

### Nadie puede ser excluido de la educación

Ningún alumno puede ser excluido de los servicios educativos a causa de su discapacidad o problemas en su desarrollo. Se trata de un derecho que emana de la Constitución y de las leyes que la desarrollan; refleja también una posición ética ante el alumnado y la educación en su conjunto. Se pone de relieve que todas las personas son educables, incluso aquellas que tradicionalmente han sido segregadas en equipamientos asistenciales o que simplemente han visto mermadas sus posibilidades de acceder a objetivos educativos propiamente dichos o «desvaloradas» sus posibilidades, por elementales que éstas sean.

Quizá a estas alturas del siglo XXI pueda parecer innecesario o simplemente retórico recordarlo, pero la realidad a menudo nos invita a considerar su vigencia. Existen en nuestros centros diversas formas de segregación, más o menos sutiles, que conviene examinar con atención para que no se conviertan en una amenaza real para el pleno desarrollo de las personas que las sufren. Nos estamos refiriendo, en primer lugar, den-

tro de cada centro, a diversos mecanismos que pueden conllevar que determinados alumnos vean reducidas sus posibilidades de participar en entornos y actividades educativas más valoradas; no estamos diciendo que no puedan combinarse diversas estrategias organizativas en el seno de los centros que puedan facilitar actividades más personalizadas; el problema suele estar en quién toma la decisión y basándose en qué criterios, si se han agotado otras vías más normalizadas, la calidad de la oferta que se le propone, si existe o no evaluación de la alternativa propuesta, etc.

En segundo lugar, a los cambios de escuela, principalmente de un centro ordinario a uno de educación especial, aunque también en menor escala puede darse de un centro de educación especial a otro tipo de equipamientos más asistenciales. Sin duda, caben aquí las mismas consideraciones que se hacían en el párrafo anterior, aunque quizá la pregunta clave sería «¿a quién beneficia la medida?», asegurando que la respuesta sea compartida por diversos profesionales (del centro y del equipo de asesoramiento psicopedagógico) y las familias.

### Evaluación psicopedagógica no discriminatoria

La evaluación psicopedagógica tiene un impacto importante en la vida de los alumnos y alumnas así como también en sus familias, por lo que deben extremarse las medidas para que las condiciones en que se lleve a cabo, los instrumentos, el procedimiento y el análisis de los resultados no incorporen sesgos que comprometan los resultados.

En la mayoría de los países, también en el nuestro, existen distintos tipos de normativas que regulan el reconocimiento de la discapacidad y el acceso a los distintos servicios y prestaciones públicas, entre las que se encuentran la educación. Por otra parte, las administraciones educativas han regulado quién, cómo, cuando y en qué circunstancias debe evaluarse al alumnado con discapacidad y/o con problemas de desarrollo. En general, se advierten dos grandes finalidades:

- Decidir si un alumno o alumna es o no tributario de servicios considerados de educación especial.
- Decidir los apoyos necesarios a lo largo del proceso de escolarización.

En cualquier caso, los resultados de la evaluación psicopedagógica han de servir de base para el diseño de una «educación adecuada» a las características y necesidades del alumno o de la alumna.

### Educación adecuada

La simple matriculación en un determinado centro de educación especial o en cualquier otro, no asegura poder disponer de una propuesta educ-

va de calidad que promueva el pleno desarrollo del alumnado: Una educación adecuada debería tener como última finalidad la preparación para una vida independiente y económicamente suficiente, y reunir al menos las siguientes características:

- Promover la igualdad de oportunidades y la máxima participación del alumnado en el currículo, en el centro y en la comunidad.
- Promover el logro de resultados valiosos en todas las áreas a través de objetivos anuales que puedan ser evaluados (medibles).
- Poder compararse al máximo el proceso educativo con otros alumnos sin discapacidad y/o problemáticas en el desarrollo.
- Disponer de los apoyos personales y materiales necesarios para el cumplimiento de los objetivos educativos.
- Disponer de un plan de transición a la vida adulta que incluya objetivos relativos a las distintas necesidades de las personas, y que no queden restringidos al ámbito laboral.
- Promover la participación de los padres.
- Incorporar mecanismos de evaluación del progreso.

### **Educación basada en resultados y evidencias**

Con demasiada frecuencia, la evaluación de la educación de las personas con discapacidad se ha centrado en la calidad de los servicios más que en la calidad de vida de la persona. Una educación basada en resultados cambia este orden de prioridades y pone el énfasis en los resultados personales valiosos. Este principio está más acorde con el modelo funcional de discapacidad y con la nueva propuesta de apoyos del sistema 2002.

Schalock (2001) define los resultados como aquellos cambios que se producen en la conducta adaptativa y en el estatus de rol. La conducta adaptativa hace referencia a aquellas habilidades que se exigen en las diferentes áreas de actividad de la vida diaria como pueden ser la vida doméstica y comunitaria, la escuela y el trabajo, la salud y el bienestar. El estatus de rol se refiere a una serie de actividades valiosas que se consideran normativas para un grupo de edad específico (por ejemplo, ir a la escuela es una actividad importante para un niño). Así pues, los resultados son una serie de habilidades y competencias que se exigen en los entornos habituales de una persona y que fomentan la independencia las relaciones, las contribuciones, la participación escolar y comunitaria y el bienestar personal. También se definen como el acceso y la participación en actividades consideradas socialmente valiosas. Esta comprensión de los resultados, que está muy relacionada con otros enfoques (Manchester Education Department, 2004), puede tener efectos substanciales en la organización de la atención a las personas con discapacidad.

De la misma forma, hay que orientar el trabajo y la educación de los alumnos con discapacidad de manera que, poco a poco, se incorporen

las prácticas basadas en la evidencia. Esto significa estar atento y aplicar los conocimientos, experiencias y orientaciones de la investigación en nuestro campo.

### **Planificación centrada en la persona**

La planificación centrada en la persona es un proceso a través del cual la persona con discapacidad, con la ayuda de su familia y de los profesionales que le atienden, participa activamente en las decisiones que afectan a su vida. Parte de valores que son importantes para la persona, aunque bien en cuenta otros factores que son críticos y que pueden tener un impacto en su vida.

La planificación centrada en la persona es una manera de pensar que respeta los intereses, esperanzas, sueños y deseos de las personas. Los distintos enfoques de planificación centrada en la persona comparten tres características básicas:

- Las actividades y los acontecimientos diarios en que participa la persona son el centro de la planificación.
- La familia, las personas y los apoyos del entorno son más importantes que los servicios actualmente disponibles.
- La planificación se lleva a cabo con el propio individuo y aquellas personas que lo conocen bien y están comprometidas con sus objetivos y sueños.

### **Máxima participación en la escuela y en la comunidad**

Existe suficiente investigación que pone de manifiesto el vínculo existente entre participación social y percepción de calidad de vida. El objetivo último de todo proceso educativo no es otro que el máximo desarrollo personal y social de las personas que permita una vida de calidad; no puede olvidarse, sin embargo, la historia de segregación que han sufrido y sufren las personas con discapacidad y/o con problemas en el desarrollo en todo el mundo. Si se desea promover el desarrollo y contribuir a una mejor calidad de vida de estas personas, la planificación educativa debería integrar los siguientes aspectos:

- Priorizar el aprendizaje de las habilidades sociales y prácticas que permitan enfrentar con las mayores garantías las exigencias del día a día en la sociedad.
- Promover la educación y participación en los entornos naturales, empezando por el aula y el centro.
- Las posibilidades de mejorar el progreso personal son más altas si el alumnado participa del currículo general y de la relación con otras personas

- Presunción a favor de la inclusión, que suponga la oferta de un continuo de servicios de mayor a menor inclusión, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal.
- Establecer y promover la creación de redes sociales a lo largo del proceso educativo, fundamentalmente en la comunidad.

### Participación de los padres

La concepción ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987), la investigación disponible (Turnbull y otros, 2004) y la experiencia acumulada en diversos centros aconsejan tomar en consideración la participación y colaboración con los padres como uno de los criterios de calidad del funcionamiento de un centro de educación especial. Aunque sobre el papel no debe haber ni un solo centro que no incluya la participación de los padres entre sus objetivos, la realidad nos muestra que las dificultades son importantes y que es mucho el recorrido que queda por hacer.

El punto de partida es reconocer que la «expertise» no es patrimonio exclusivo de los profesionales (Turnbull y otros, 1999) y que los padres pueden aportar información relevante y sumamente útil así como colaborar en el logro de los objetivos educativos desde el hogar. Tradicionalmente pueden distinguirse tres niveles en la relación:

- *Información* (de doble vía). Uno de los aspectos que generan más ansiedad en las familias tiene que ver con la necesidad de disponer de información veraz sobre el momento actual y sobre el futuro de su hijo o hija; incluye, lógicamente, la información sobre la oferta educativa y su implementación, y que los padres puedan comentar la visión de su hijo en casa.
- *Participación en las decisiones*. Sin duda es ésta una cuestión polémica. Muchos profesionales creen que, por lo general, todas las decisiones que afectan al programa educativo escolar les pertenecen; por otra parte, no existe en nuestro país una regulación explícita en este campo más allá de un precepto legislativo general (LOGSE, art. 37) que obligaba a las comunidades autónomas a pronunciarse en este sentido. En cualquier caso, y dejando a un lado las cuestiones más legales, un mayor reconocimiento de los padres que llevara a asegurar su complicidad en cuanto a determinados objetivos tendría sólo un beneficiario: el progreso de sus hijos.
- *Participación en las decisiones de gobierno*. Probablemente éste sea el único aspecto que se contempla en nuestro sistema educativo, y que conviene también examinar a la luz de lo que se acaba de-

### Actitud ética

Como se afirmaba en un trabajo anterior (Giné, 2006), cada vez parece más necesario reclamar una actitud ética en el trabajo educativo y, en particular, en el campo que nos ocupa. Para que se puedan transformar los centros en entornos de desarrollo para todos los alumnos, los profesionales y las familias, es imprescindible una reculturización basada en el compromiso personal con el progreso y el bienestar de todo el alumnado y, entre ellos, los más débiles. Entender la profesión como servicio es lo que da sentido al trabajo diario. En consecuencia, la educación de los alumnos supone plantearse asumir una posición ética en relación con éstos, las familias, los compañeros, el centro y la comunidad.

### La evaluación psicopedagógica del alumnado

La evaluación del alumnado y la identificación de las necesidades y del perfil de apoyos son requisitos indispensables para cualquier intervención educativa y para garantizar unos resultados personales significativos y variados. El asesor psicopedagógico tiene un papel central en la elaboración y coordinación de esta evaluación.

Hay que considerar que el concepto de evaluación de los alumnos con discapacidad y/o problemas de desarrollo ha experimentado variaciones sustanciales. Estos cambios son fruto de la percepción diferente que se tiene de las personas que presentan algún tipo de discapacidad, así como del trabajo y progreso de la investigación y de la práctica (Giné, 1997; AAMR, 2002). Podemos resumir estos cambios de la forma siguiente:

- Se ha pasado de un modelo de evaluación centrado exclusivamente en los déficits individuales a valorar las capacidades, competencias y fortalezas del individuo.
- Ya no se evalúa únicamente al individuo, sino que se tienen en cuenta las características, las posibilidades y las demandas de los entornos donde vive, aprende, se socializa y relaciona.
- La finalidad de la evaluación no es poner etiquetas o categorías diagnósticas. Sirve para concretar las fortalezas y las debilidades en los distintos ámbitos de la evaluación y, en consecuencia, derivar los apoyos y servicios necesarios.

### Ámbitos de evaluación

Dada la importancia de la evaluación de los alumnos, resulta absolutamente imprescindible definir aquellos ámbitos que permitan articular de forma clara y precisa los procesos de toma de decisiones.

Definimos la evaluación educativa del alumnado como el proceso sistemático, continuada y compartido de recogida de información y de toma de decisiones que tiene por objetivo justificar la oferta curricular y la provisión de servicios (Giné, 1997). Del mismo modo, la finalidad de la evaluación no es exclusivamente diagnóstica. Debe servir para determinar las fortalezas y debilidades y las ayudas y servicios necesarios. Partimos de una visión del alumno no centrada en sus déficits, sino en el impacto de la interacción de la persona con dificultades y su entorno (Schallock, 1999). Desde esta perspectiva, se establece que los ámbitos de la evaluación han de ser:

1. El alumno, su nivel de competencias con relación al currículo escolar, y sus condiciones personales específicas y de discapacidad.
2. La escuela y el aula como entornos educativos.
3. La familia y los otros entornos comunitarios.

Asimismo, y a partir de los ámbitos anteriores, el proceso de evaluación de los alumnos debe contemplar los siguientes pasos:

1. Recogida de información relevante en los distintos aspectos y ámbitos del alumno.
2. Concreción de las fortalezas y debilidades (puntos fuertes y débiles) en cada uno de los ámbitos de evaluación.
3. Identificación y determinación de las necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y de la prestación de servicios.
4. Determinación del entorno educativo óptimo y propuesta de emplacements futuro.
5. Identificación de los apoyos necesarios en el entorno escolar y propuesta de participación en otros entornos significativos.

### Una propuesta de evaluación

En los últimos años, la evaluación educativa ha intentado responder a tres objetivos importantes:

1. Determinar la necesidad de prestar servicios considerados de educación especial.
2. Diseñar un plan educativo a partir de la identificación de las habilidades actuales y necesarias.
3. Evaluar los resultados del programa educativo.

A partir de las aportaciones de las últimas definiciones de discapacidad intelectual, podemos añadir otras dos finalidades:

4. Identificar los apoyos que se corresponden a las necesidades identificadas en las cinco dimensiones.
5. Evaluar los efectos de los apoyos que se han proporcionado.

Así pues, cuando nos planteamos la evaluación de los alumnos que asisten a los centros de educación especial, es preciso ampliar sus perspectivas para incorporar no sólo las dimensiones personales, sino también los entornos de vida (familia, escuela y comunidad) en los que deben participar. Este tipo de evaluación constituye el primer paso para que los centros de educación especial puedan llevar a cabo una provisión adecuada de apoyos individualizados a fin de mejorar la independencia, las relaciones, las contribuciones, la participación escolar y comunitaria y el bienestar personal.

Desde esta perspectiva, la finalidad principal de la evaluación de los alumnos es la concreción de sus necesidades en términos de la propuesta curricular y de la determinación de los apoyos necesarios. No obstante, no podemos olvidar que la evaluación educativa cumple otras finalidades. Así pues, la evaluación y valoración educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad y/o problemas de desarrollo tiene como objetivos principales los siguientes:

- Determinar las necesidades del alumno con relación a sí mismo, a la escuela, a la familia y a los demás entornos significativos en los que participe.
- Establecer el plan educativo o curricular a partir de las necesidades identificadas y los servicios necesarios.
- Identificar los apoyos que se corresponden a los distintos ámbitos o áreas evaluadas.
- Evaluar periódicamente los resultados del programa educativo así como el impacto de los apoyos proporcionados.

Para conseguir estas finalidades, la evaluación debe centrar sus esfuerzos no sólo en la recogida de información relevante, sino también en las características y posibilidades de los entornos donde vive el alumnado. A partir de estas premisas, los ámbitos significativos de la evaluación de los alumnos serán:

- *El alumno, su nivel actual de competencia (puntos fuertes y débiles) con relación al currículo escolar y a sus condiciones personales específicas y de discapacidad.* En concreto, en este ámbito se debe evaluar:
  - El funcionamiento intelectual.
  - El nivel de competencias en las áreas curriculares y adaptativas.
  - El estado de salud física y mental.Este ámbito de evaluación debe facilitar la elaboración de un diagnóstico así como conocer los puntos fuertes y débiles en las distintas dimensiones.
- *El entorno escolar.* En este caso, se debe llevar a cabo una descripción de la situación escolar así como identificar aquellas características de este entorno que dificulten o faciliten el crecimiento, el desarrollo,

la participación y la integración. En este apartado es importante también, identificar el entorno escolar óptimo.

- \* *La familia y otros entornos significativos:* Como en el punto anterior, resulta imprescindible una descripción de la situación familiar y de aquellos factores que facilitan o inhiben el crecimiento, la participación y el desarrollo personal.

Después de establecer la finalidad y los ámbitos de la evaluación, hay que decidir la forma de articular toda esta información en un proceso de toma de decisiones compartido que conduzca al establecimiento de la propuesta curricular, de servicios y de apoyos necesarios.

### Pasos de la evaluación

Conviene plantear el proceso general que debe seguirse en la evaluación de los alumnos con discapacidad y los pasos concretos a través de los cuales se articula este proceso.

Toda evaluación que pretenda ser rigurosa, amplia y comprensiva debe contemplar el proceso que se describe a continuación:

- \* **Paso 1.** Recogida de la información relevante en los distintos ámbitos de evaluación.
- \* **Paso 2.** Descripción de las fortalezas y debilidades en cada uno de los ámbitos evaluados.
- \* **Paso 3.** Identificación del perfil y de la intensidad de los apoyos necesarios y descripción del programa educativo.

Cuando se lleva a cabo la evaluación de los alumnos con discapacidad, este proceso de tres pasos debe abarcar los ámbitos que se relacionan en el cuadro 1.

Sin lugar a dudas, una evaluación de estas características, con el esfuerzo conjunto de todos los profesionales implicados, la familia y el propio alumno, puede permitir la identificación y provisión de aquellos apoyos que permitan la presencia, la participación y el éxito de los alumnos y alumnas en los entornos escolares, sociales y comunitarios que son comunes a toda la ciudadanía.

## Planificación y organización de los apoyos

La evaluación educativa que hemos comentado en el apartado anterior debería ser la base de la planificación y organización de los apoyos individualizados. El modelo de apoyos que se presenta en el sistema 2002 (AAMR, 2002), así como los desarrollos posteriores (Schalock y otros,

Cuadro 1. Proceso de evaluación

### Paso 1

#### RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN RELEVANTE EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DE EVALUACIÓN

Información antecedente.

- 1.1.1. Historia médica.
- 1.1.2. Historia educativa.

1.1.3. Evaluaciones anteriores.  
Funcionamiento intelectual.

Nivel actual de competencias.

- 1.3.1. Competencias en las distintas áreas curriculares
- 1.3.2. Estilo de aprendizaje.

1.3.3. Habilidades en la conducta adaptativa.

Evaluación de la salud física y mental.

Evaluación del entorno escolar  
Evaluación del entorno familiar.

### Paso 2

#### DESCRIPCIÓN DE LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN CADA UNO DE LOS ÁMBITOS EVALUADOS

2.1 Descripción de las fortalezas y debilidades en las áreas curriculares y/o de la conducta adaptativa.

2.2 Descripción de las fortalezas y debilidades del alumno en la salud física y mental.

2.3 Descripción de las fortalezas y debilidades del entorno escolar.

2.4 Descripción de las fortalezas y debilidades del entorno familiar y comunitario.

2.5 Definición del entorno óptimo.

### Paso 3

#### IDENTIFICACIÓN DEL PERFIL E INTENSIDAD DE LOS APOYOS NECESARIOS ASÍ COMO DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO

3.1. Tipo e intensidad de los apoyos necesarios en los diferentes ámbitos evaluados.

3.1.1. Apoyos necesarios en las áreas curriculares.

3.2. Apoyos necesarios en la salud física y mental.

3.3. Apoyos en los entornos actuales: hogar/escuela/comunidad.

3.3.2. Descripción del programa educativo en términos de la propuesta curricular y de la prestación de servicios.

3.2.1. Capacidades de etapa que se deben priorizar.

3.2.2. Contenidos y objetivos de ciclo que deben orientar la elaboración del programa educativo individualizado.

3.3.3. Servicios educativos necesarios.

2007) nos van a servir para llevar a cabo una provisión adecuada de los apoyos en el contexto de un centro de educación especial.

### El modelo de apoyos

El sistema 2002 presenta un modelo para la evaluación y el uso de los apoyos con el objetivo de mejorar los resultados personales. Este modelo rechina la evaluación con la intervención. Dado que la discapacidad se define de acuerdo con la relación existente entre las limitaciones del individuo y las características y oportunidades del entorno social, los apoyos adquieren un papel mediador entre los aspectos multidimensionales de la discapacidad y el funcionamiento individual.

En el sistema 2002 los apoyos se definen como «recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual» (AAMR, 2002, p. 15). El modelo de apoyos tiene una fuerte concepción ecológica, ya que propone que el crecimiento y desarrollo de un individuo dependen de determinados factores específicos de la persona y del contexto, así como del ajuste entre los apoyos y las exigencias del entorno. Esta definición funcional de la discapacidad conlleva que el centro de atención se desplace del individuo al entorno. Como veremos, las acciones no deben tener en cuenta exclusivamente al individuo, sino cómo modificar y adaptar el entorno para facilitar la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad y/o problemas de desarrollo.

El uso del modelo de apoyos del sistema 2002 exige la comprensión de cuatro aspectos importantes:

- El funcionamiento individual es el resultado de la interacción de los apoyos con determinados aspectos de la discapacidad para potenciar al máximo la independencia y el bienestar.
- El objetivo principal de la provisión de los apoyos es la mejora de los resultados personales relacionados con la independencia, las relaciones, las contribuciones, la participación escolar y comunitaria y el bienestar personal.
- La evaluación de las necesidades de apoyo debe partir de las áreas de las actividades de la vida y de la exigencia de apoyos médicos y conductuales excepcionales.
- Los servicios son un tipo de apoyo que proporcionan los profesionales y las instituciones.

Este modelo de apoyos puede servir para organizar la atención de las personas con discapacidad que asisten a los centros de educación especial. No obstante, debemos conocer cómo se concretan y delimitan en un contexto educativo.

### Los apoyos en un centro de educación especial

Ya hemos comentado que una de las funciones de un centro de educación especial es la provisión de apoyos individualizados que fomenten resultados personales valiosos. Cieramente, el paradigma de los apoyos ha tenido en los últimos años un fuerte impacto en los programas educativos y rehabilitadores. Este énfasis exige clarificar la relación existente entre los apoyos y la educación. Hay cuatro aspectos clave para la comprensión y uso de los apoyos en un contexto educativo. En primer lugar, los apoyos hacen referencia a los siguientes aspectos: tienen que ver con recursos y estrategias; pertenecen a los individuos accedidos a otros recursos, informaciones y relaciones en los entornos integrados; sólo se utilizan cuando es necesario y no deben ser estigmatizadores, y su uso produce resultados personales valiosos relacionados con la independencia, las relaciones, las contribuciones, la participación escolar y comunitaria y el bienestar personal. En segundo lugar, los apoyos se organizan de forma individualizada y con la participación activa de todas aquellas personas significativas en el proceso educativo (especialmente el propio alumno). En tercer lugar, la provisión de apoyos puede adoptar formas distintas, pero su diseño y organización debe ser tal que module los elementos del currículo, del aula y de las actividades de enseñanza y aprendizaje con el fin de promover la participación y el aprendizaje del alumnado. En cuarto lugar, y de acuerdo con la perspectiva ecológica, los apoyos y su organización deben centrarse especialmente en cambiar los aspectos del entorno social y proporcionar a los individuos estrategias y habilidades que les permitan superar las barreras a la participación.

En la edad escolar y en el contexto educativo, la determinación y provisión de los apoyos se lleva a cabo a través de los planes individualizados, las adaptaciones de acceso al currículo y las modificaciones del entorno escolar. Así pues, la adecuada concreción de los diversos procesos de planificación individualizada y las adaptaciones de acceso al currículo van a constituir dos de las estrategias más significativas para la provisión de apoyos individuales en los centros de educación especial. Trataremos en este apartado la primera de ellas.

En un centro de educación especial los procesos de planificación individualizada se reflejan en los siguientes documentos: el plan educativo individual, el plan de apoyo conductual, el plan de transición a la vida adulta y el plan de apoyo familiar (que vamos a tratar en la parte final del capítulo).

#### El plan educativo individual

El plan educativo individual (PEI) debe constituir el instrumento que articule de forma ágil y precise las decisiones de la evaluación del alumno, el acceso a los contenidos y objetivos curriculares y la provisión de servicios y apoyos individualizados orientados a la promoción de resultados personales, la participación escolar y comunitaria y el bienestar personal. Si bien

una parte importante del programa educativo individual será la propuesta curricular anual, hay que insistir en la necesidad de que incluya los contextos y apoyos donde la persona aprende, se socializa, disfruta y trabaja. Es decir, las distintas dimensiones que definen el modelo actual de discapacidad.

Definimos el plan educativo individual como aquel documento que, de acuerdo con la evaluación educativa del alumno, concreta la propuesta curricular, de servicios y apoyos necesarios que un alumno recibirá durante un periodo de tiempo (un año) con la finalidad de fomentar resultados personales valiosos (resultados que combinen las competencias del currículo ordinario y las perspectivas del propio alumno y de su entorno).

En la elaboración del PEI hay que tener presente algunos aspectos.

En primer lugar, debe ser un documento que esté atento a las características singulares del alumno; además, la provisión de ayudas y apoyos debe corresponderse a sus necesidades particulares y de progreso personal. En segundo lugar, la propuesta curricular, que constituye uno de los núcleos del programa, debe tener como referente el currículo escolar establecido para toda la población. En tercer lugar, no sólo debe contemplar las ayudas estrictamente académicas, sino el conjunto de servicios y apoyos que el alumno necesita para progresar en los diversos contextos y ámbitos de vida. En cuarto lugar, es imprescindible un trabajo colaborativo entre todos los profesionales implicados en la educación del alumno. El PEI debe ser el fruto del consenso y del acuerdo de los distintos profesionales que atienden al alumno. Finalmente, hay que considerar la importancia de la participación activa de los padres y del propio alumno en la elaboración del PEI.

Los componentes que debe incorporar un plan educativo individual se pueden determinar respondiendo a las siguientes preguntas (Bateman y Linden, 1998):

- ¿Cuáles son las necesidades del alumno?
- ¿Qué tipo e intensidad de apoyos son precisos para responder a las necesidades identificadas?
- ¿Cuáles son los resultados que hay que conseguir?

Así pues, los componentes del PEI se estructuran de la forma siguiente

- **Componente 1.** Resumen del nivel actual de funcionamiento de alumno y de las características de su entorno:

- Resumen del nivel actual de competencias.
  - Características de la salud.
  - Características del entorno escolar y familiar.
  - Fortalezas y debilidades de las áreas y los ámbitos evaluado.
- Componente 2.** Perfil de apoyos, capacidades y contenidos prioritarios
- Perfil de apoyos en las diversas áreas y ámbitos.

- Capacidades de etapa y resultados personales prioritarios.
- Contenidos y objetivos de ciclo seleccionados.

- **Componente 3.** Concreción de la propuesta curricular y de la provisión de servicios y apoyos necesarios:

- Propuesta curricular anual.
- Provisión de servicios.
- Apoyos para la salud.
- Apoyos comunitarios.

#### El plan de apoyo conductual

Desde hace algún tiempo, el análisis y tratamiento de las conductas problemáticas ha sido un tema de preocupación en el campo de la educación especial. Asimismo, los diversos enfoques existentes para su tratamiento han sido motivo de debate y controversia continuada (Font, 2001). El plan de apoyo conductual supone una herramienta realmente eficaz para resolver los problemas graves de comportamiento que presentan algunos alumnos y resume el progreso que ha experimentado este ámbito concreto de conocimiento. Los planes de apoyo conductual ponen un énfasis especial en los aspectos contextuales y educativos, tanto en la comprensión como en el tratamiento de las conductas problemáticas. El plan de apoyo conductual se define como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información con el objetivo de identificar la función o funciones de la conducta problemática seleccionada y determinar los cambios que deben producirse en el entorno y/o las ayudas que necesita el alumno para mejorar sus habilidades y estilo de vida y para reducir las conductas problemáticas que presenta. Tres son las características de un buen plan de apoyo conductual:

1. La evaluación funcional
2. La elaboración de las hipótesis.
3. El plan de intervención.

La evaluación funcional es un proceso que permite identificar las conductas problemáticas y aquellos acontecimientos que de forma razonable predicen la ocurrencia y no ocurrencia de esta conducta y la manifiestan a lo largo del tiempo. Dentro de la evaluación funcional hay dos componentes: la definición de la conducta problemática y la descripción de las características del entorno que predicen y mantienen la conducta. Para llevar a cabo la evaluación funcional se utilizan entrevistas, escalas de evaluación, observaciones directas y el análisis funcional (Barnbara y Kern, 2005; Font, 2001).

Las hipótesis resumen los resultados de la evaluación funcional y describen los antecedentes y acontecimientos del entorno que normalmente están asociados a la conducta problemática así como su posible función.

El plan de intervención supone la concreción de cuatro aspectos relacionados: las modificaciones en los antecedentes y acontecimientos del entorno (cambios ecológicos), las habilidades alternativas que el alumno debe aprender, las intervenciones sobre los consecuentes y los cambios en el estilo de vida.

### El plan de transición a la vida adulta

La transición de la escuela a la vida adulta es un tema de preocupación en la atención y educación de las personas con discapacidad y/o problemas de desarrollo. Proporcionar experiencias y oportunidades laborales y comunitarias a los alumnos y alumnas antes de abandonar el centro de educación especial parece algo esencial. Los planes de transición a la vida adulta pueden constituir un buen instrumento para delimitar aquellos apoyos individualizados que el alumnado requiere para una adecuada transición a la vida adulta. El plan de transición es un documento que, de acuerdo con las competencias, necesidades e intereses del alumno y con la participación activa de éste, la familia y los profesionales implicados, especifica los objetivos que se deben conseguir y la provisión de servicios y apoyos para una correcta transición de la escuela a la vida adulta. El plan de transición no sólo es un documento escrito. Supone adoptar una visión amplia, comprensiva e integradora de la etapa de transición y un compromiso decidido de proporcionar experiencias y oportunidades normalizadas a los alumnos con discapacidad. El plan de transición tiene dos finalidades básicas:

1. Identificar las habilidades que el alumno debe aprender antes de abandonar la escuela con el objetivo de mejorar su funcionamiento.
2. Identificar los servicios y apoyos necesarios para el alumno. Estos servicios y apoyos deben favorecer la obtención de un trabajo significativo, un lugar adecuado para vivir y la oportunidad de seguir desarrollando habilidades personales y sociales y una red de relaciones y amistades.

La escala de intensidad de los apoyos (Ciné y otros, 2006) puede ser de gran ayuda para la elaboración de los planes de transición.

Un plan de transición se divide en tres secciones (Wehman, 1998)

1. Trabajo e independencia económica.
2. Integración y participación comunitaria.
3. Competencia personal.

Cada una de estas secciones integra una serie de áreas en la que se deben establecer los objetivos y los servicios y apoyos necesarios. Por ejemplo, la sección de trabajo e independencia económica incluye las siguientes áreas: trabajo, educación y formación laboral, educación a lo largo de la vida, necesidades económicas.

### El currículo: acceso, participación y progreso

Como hemos comentado en el apartado anterior, el conjunto de acciones relacionadas con las adaptaciones de acceso al currículo supone una de las formas de provisión de los apoyos individualizados. Dadas las características de los centros de educación especial, y de los alumnos que atienden, este proceso va a adquirir un significado particular. Ciertamente, decidir lo que los alumnos y alumnas deben conocer y ser capaces de hacer a lo largo de la escolaridad representa una tarea importante para promover una educación de calidad, que fomente resultados personales valiosos y la participación social y comunitaria.

### El currículo y los centros de educación especial

Una labor fundamental que debe afrontar cualquier escuela es la elaboración del proyecto curricular de centro. Es decir, organizar y planificar el conjunto de actuaciones que se llevarán a cabo en el ámbito escolar. Una vez más, la función del asesor psicopedagógico puede ser de gran trascendencia en el desarrollo de esta tarea. Hay que tener en cuenta que las condiciones y oportunidades que un centro ofrece son un aspecto clave para promover el crecimiento y el progreso de sus alumnos. Dada la diversidad de características y necesidades de los alumnos de un centro de educación especial, esta tarea adquiere unas dimensiones peculiares. Así pues, debemos tener presente algunos aspectos básicos.

Históricamente, ha habido diferentes enfoques curriculares. Cada uno de estos enfoques responde a formas distintas de entender la naturaleza de la discapacidad y, en consecuencia, cómo debe ser atendida. En los últimos años, los modelos funcionales han supuesto una estrategia innovadora que ha permitido progresos importantes en la educación de las personas con discapacidad y/o problemas de desarrollo. En la actualidad, no obstante, las estrategias de adaptación y acceso al currículo ordinario representan la perspectiva que está más acorde con el modelo funcional de la discapacidad y de inclusión escolar y social. No interesa una educación centrada en los déficits, sino más bien basada en aquellas capacidades que respondan a las exigencias de un funcionamiento independiente y de la participación en contextos escolares y comunitarios típicos.

La estrategia de adaptación y acceso al currículo ordinario va a constituir el enfoque central de éste en los centros de educación especial. No obstante, y dadas las características singulares de los alumnos que atienden estos centros, habrá que plantear la conveniencia de incorporar componentes funcionales y de otro tipo. Una educación de calidad para el alumnado con discapacidad requiere una combinación equilibrada entre aquello que es común a todos los alumnos y lo que es único según sean sus

El plan de intervención supone la concreción de cuatro aspectos relacionados: las modificaciones en los antecedentes y acontecimientos del entorno (cambios ecológicos), las habilidades alternativas que el alumno debe aprender, las intervenciones sobre los consecuentes y los cambios en el estilo de vida.

#### **El plan de transición a la vida adulta**

La transición de la escuela a la vida adulta es un tema de preocupación en la atención y educación de las personas con discapacidad y/o problemas de desarrollo. Proporcionar experiencias y oportunidades laborales y comunitarias a los alumnos y alumnas antes de abandonar el centro de educación especial parece algo esencial. Los planes de transición a la vida adulta pueden constituir un buen instrumento para delimitar aquellos apoyos individuales dualizados que el alumnado requiere para una adecuada transición a la vida adulta. El plan de transición es un documento que, de acuerdo con las competencias, necesidades e intereses del alumno y con la participación activa de éste, la familia y los profesionales implicados, especifica los objetivos que se deben conseguir y la provisión de servicios y apoyos para una correcta transición de la escuela a la vida adulta. El plan de transición no sólo es un documento escrito. Supone adoptar una visión amplia, comprensiva e integradora de la etapa de transición y un compromiso decidido de proporcionar experiencias y oportunidades normalizadas a los alumnos con discapacidad. El plan de transición tiene dos finalidades básicas:

1. Identificar las habilidades que el alumno debe aprender antes de abandonar la escuela con el objetivo de mejorar su funcionamiento.
  2. Identificar los servicios y apoyos necesarios para el alumno. Estos servicios y apoyos deben favorecer la obtención de un trabajo significativo, un lugar adecuado para vivir y la oportunidad de seguir desarrollando habilidades personales y sociales y una red de relaciones y amistades.
- La escala de intensidad de los apoyos (Giné y otros, 2006) puede ser de gran ayuda para la elaboración de los planes de transición.
- Un plan de transición se divide en tres secciones (Wehman, 1998)
1. Trabajo e independencia económica.
  2. Integración y participación comunitaria.
  3. Competencia personal.

Cada una de estas secciones integra una serie de áreas en la que se deben establecer los objetivos y los servicios y apoyos necesarios. Por ejemplo, la sección de trabajo e independencia económica incluye las siguientes áreas: trabajo, educación y formación laboral, educación a lo largo de la vida, necesidades económicas.

#### **El currículo: acceso, participación y progreso**

Como hemos comentado en el apartado anterior, el conjunto de acciones relacionadas con las adaptaciones de acceso al currículo supone una de las formas de provisión de los apoyos individualizados. Dadas las características de los centros de educación especial y de los alumnos que atienden, este proceso va a adquirir un significado particular. Ciertamente, decidir lo que los alumnos y alumnas deben conocer y ser capaces de hacer a lo largo de la escolaridad representa una tarea importante para promover una educación de calidad, que fomente resultados personales valiosos y la participación social y comunitaria.

#### **El currículo y los centros de educación especial**

Una labor fundamental que debe afrontar cualquier escuela es la elaboración del proyecto curricular de centro. Es decir, organizar y planificar el conjunto de actuaciones que se llevarán a cabo en el ámbito escolar. Una vez más, la función del asesor psicopedagógico puede ser de gran trascendencia en el desarrollo de esta tarea. Hay que tener en cuenta que las condiciones y oportunidades que un centro ofrece son un aspecto clave para promover el crecimiento y el progreso de sus alumnos. Dada la diversidad de características y necesidades de los alumnos de un centro de educación especial, esta tarea adquiere unas dimensiones peculiares. Así pues, debemos tener presente algunos aspectos básicos.

Históricamente, ha habido diferentes enfoques curriculares. Cada uno de estos enfoques responde a formas distintas de entender la naturaleza de la discapacidad y, en consecuencia, cómo debe ser atendida. En los últimos años, los modelos funcionales han supuesto una estrategia innovadora que ha permitido progresos importantes en la educación de las personas con discapacidad y/o problemas de desarrollo. En la actualidad, no obstante, las estrategias de adaptación y acceso al currículo ordinario representan la perspectiva que está más acorde con el modelo funcional de la discapacidad y de inclusión escolar y social. No interesa una educación centrada en los déficits, sino más bien basada en aquellas capacidades que respondan a las exigencias de un funcionamiento independiente y de la participación en contextos escolares y comunitarios típicos.

La estrategia de adaptación y acceso al currículo ordinario va a consistir en el enfoque central de éste en los centros de educación especial. No obstante, y dadas las características singulares de los alumnos que atienden estos centros, habrá que plantear la conveniencia de incorporar componentes funcionales y de otro tipo. Una educación de calidad para el alumnado con discapacidad requiere una combinación equilibrada entre aquello que es común a todos los alumnos y lo que es único según sean sus

características. El acceso al currículo ordinario supone establecer unas expectativas altas, así como la oportunidad de participar en experiencias y actividades que son adecuadas para la edad y el progreso personal. De la misma forma, el currículo del centro debe tratar las necesidades que surgen de la discapacidad y que pueden limitar el acceso al currículo y la participación significativa en entornos integrados.

Desde una perspectiva amplia, las capacidades y resultados que promueve el currículo ordinario no son sustancialmente diferentes de aquellos que se esperan para los alumnos con discapacidad. Las preguntas clave que deben formularse los centros de educación especial son:

- ¿Cómo hacer accesible el currículo ordinario a los alumnos con discapacidad?
- ¿Cómo conseguir la participación y el progreso personal?

Hay que tener presente que los alumnos con discapacidad, sea cual sea su emplazamiento, deben tener acceso al currículo ordinario. Si bien el lugar donde se presta la educación tiene una importancia vital, deberíamos poder separar el acceso del lugar. En la actualidad, el énfasis también se pone en lo que se enseña y aprende el alumno (Browder y Spooner, 2006).

La diversidad de características y necesidades de los alumnos de los centros de educación especial se utiliza, muy a menudo, como pretexto para todo tipo de adaptaciones del currículo. Si duda alguna, el currículo de los centros específicos debe dar respuesta adecuada a todo el alumnado que en ellos se escolarice. A pesar de la singularidad de las necesidades individuales de cada alumno, también es cierto que estas necesidades pueden articularse en torno a las finalidades comunes del propio currículo. Acceder y adquirir habilidades significativas en las distintas áreas curriculares, participar en los entornos sociales y comunitarios, conseguir un puesto de trabajo y lograr un lugar donde vivir constituyen objetivos comunes para todos los alumnos y alumnas, a partir de los cuales dar respuesta a las necesidades únicas de cada uno de ellos.

Dicho en términos sencillos, el currículo escolar proporciona la respuesta a la pregunta: ¿qué deben conocer y ser capaces de hacer los alumnos? En los centros de educación especial esta respuesta adquiere una mayor trascendencia. Responder a esta pregunta exige, también, tomar decisiones sobre un número de aspectos relacionados con el acceso al currículo (áreas, contenidos, objetivos, secuencias curriculares, etc.).

### **El significado del acceso al currículo**

Delimitar el significado de *acceso* tiene una gran importancia para la educación de los alumnos con discapacidad y para organizar el contenido de la enseñanza. Sin duda alguna, promover estrategias de acceso al currículo

ordinario va a suponer una garantía para la participación y el aprendizaje de los alumnos. Intentaremos aproximarnos al significado de «acceso» y cómo puede promoverse.

En primer lugar, el acceso implica elevar las expectativas para los alumnos con discapacidad. Con demasiada frecuencia, se cree que estos alumnos, y especialmente los que presentan las discapacidades más graves, requieren una educación muy específica y al margen de lo que es común a todos los alumnos. Ciertamente, el progreso de los alumnos con discapacidad en los contenidos académicos ha sido, hasta el momento presente, poco explorado (Spooner y Browder, 2006; Browder y otros, 2006). Hay que poner mayor énfasis en el *qué enseñar* y que se relacione con los contenidos y objetivos curriculares.

El acceso no presupone que todos los alumnos deban conseguir los mismos resultados propuestos en el currículo ordinario. No sería razonable pensar que los alumnos con discapacidad y/o problemas de desarrollo puedan adquirir el conjunto de competencias que se desarrollan en el currículo. En los centros de educación especial el currículo debe equilibrar las necesidades concretas de cada alumno y las orientaciones generales.

El acceso exige una participación activa del alumnado y un aprendizaje y progreso reales. No es suficiente exponer a los alumnos a determinadas experiencias y actividades. Resulta imprescindible que la participación sea activa y significativa y esté orientada a resultados valiosos. En la actualidad existen propuestas que garantizan la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad en actividades y entornos significativos, incluso de aquellos alumnos que presentan las discapacidades más graves (Petry, Maes y Vlaszkamp, en prensa).

Promover el acceso de los alumnos con discapacidad al currículo depende esencialmente de los métodos de individualización que se utilicen, tanto en la evaluación como en la provisión de apoyos y servicios. Es decir, el grado de ajuste entre la evaluación, las necesidades singulares del alumno y las exigencias del currículo ordinario.

El acceso se facilita cuando se llevan a cabo modificaciones y adaptaciones del currículo ordinario. Disminuir la cantidad y la complejidad de los contenidos, secuenciarlos de forma distinta, introducir contenidos alternativos, son ejemplos de adaptaciones que facilitan el acceso y la participación.

Promover maneras distintas y alternativas de participación y ocupación representativa, en la actualidad, una de las estrategias más potentes para facilitar el acceso. La disposición de determinados apoyos, la utilización de las nuevas tecnologías y la presencia de apoyos naturales representan formas nuevas de acceder a contenidos y aprendizajes que de otra manera no serían posibles. El uso de compañeros de clase como tutores es un

También se promueve el acceso si se lleva a cabo una evaluación con tinuada del alumno y de las medidas de ajuste adoptadas. Cuando la evaluación se centra en el progreso, los resultados conseguidos y el ajuste de los apoyos proporcionados, se puede mejorar el acceso y la participación de los alumnos al currículo ordinario.

En la actualidad, el diseño universal del aprendizaje resume acertadamente el conjunto de estrategias que facilitan el acceso al currículo ordinario (Wehnmeyer y Agran, 2006; Wehnmeyer y otros, 2002). En el capítulo «El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo» se comentan con mayor detalle las características y cualidades del diseño universal (proporciona múltiples formas de representación y presentación, promueve formas diferentes de expresión y facilita diversas formas de participación).

Ciertamente, para un centro de educación especial las estrategias que propone el diseño universal pueden servir de gran ayuda para dar una respuesta más adecuada a la diversidad de necesidades y características del alumnado. Asimismo, debemos comentar que si el currículo ordinario adoptase los principios del diseño universal no sólo se facilitaría el acceso a los alumnos con discapacidad, sino que también se daría respuesta a la gran diversidad de necesidades existentes en las escuelas.

### Un modelo para el diseño del currículo

Para que la elaboración del proyecto curricular del centro de educación especial no se convierta en una tarea puramente mecánica, sino en un proceso compartido de toma de decisiones educativas, es imprescindible considerar una serie de aspectos que constituyen los componentes esenciales que afectan a su orientación. Éstos son:

- Las características y necesidades de los alumnos.
- El contexto donde está ubicado el centro.
- La función y las finalidades del centro.
- El significado e impacto que se otorga al proceso de adecuación y acceso al currículo.
- La estructura organizativa del centro.

Partimos del supuesto de que la estrategia de adecuación del acceso al currículo es el proceso de ajuste o modificación progresivo de las áreas, contenidos, objetivos, enfoques de enseñanza y aprendizaje y de evaluación del currículo ordinario, de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos y del entorno, con el objetivo de aumentar y mejorar su desarrollo personal y social. Como ya hemos comentado, el proyecto curricular de un centro de educación especial debe intentar equilibrar las propuestas curriculares ordinarias con las características de los alumnos y sus posibilidades de progreso.

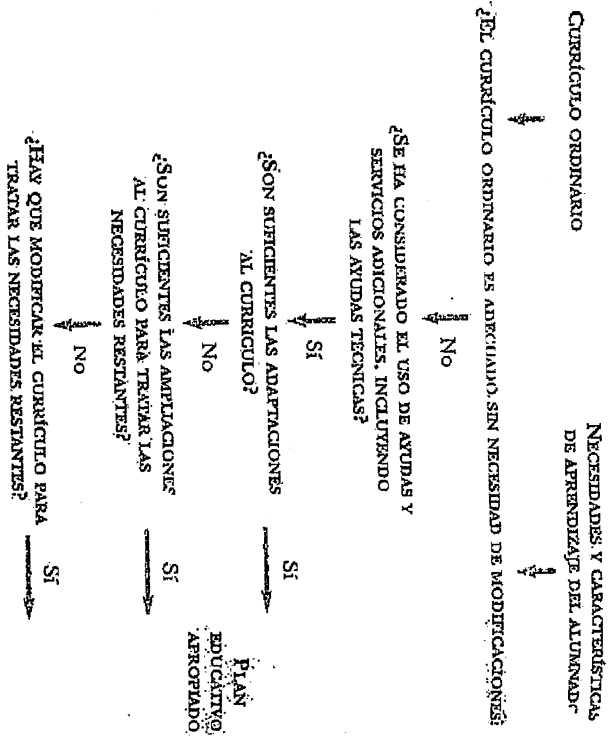
Conviene acunar los criterios generales que se han de utilizar y que servirán de guía para la toma de decisiones. En este sentido, el proyecto curricular consiste esencialmente en un trabajo de análisis, reflexión, consenso y decisión entre el currículo oficial, la realidad, las opiniones del centro y las características de los alumnos. Los equipos docentes deben intentar responder a las preguntas sobre *qué, cómo y cuándo* enseñar y evaluar. Así pues, los centros deben definir con claridad lo que los alumnos deben conocer y ser capaces de hacer a lo largo de la escolaridad. Ciertamente, las decisiones que se derivan de este proceso son de gran ayuda para orientar la tarea educativa de los centros y asegurar una educación de calidad. Conviene disponer de criterios para la toma de decisiones y que den sentido a todo el trabajo de adaptación. Criterios como la priorización, la temporalización diferente, una mayor secuenciación, la funcionalidad, el grado de contextualización, la adecuación a la edad cronológica, etc., pueden ser útiles en la elaboración del currículo.

Es preciso determinar las fases que hay que seguir en el proceso de la elaboración del proyecto curricular, así como las tareas que hay que llevar a cabo y el orden en que deben efectuarse. Podemos diferenciar las siguientes fases:

- *Fase previa.* Se deben adoptar acuerdos y tomar decisiones sobre las características del centro, de los alumnos y del entorno; se debe tener conocimiento de la normativa y los documentos oficiales e internos y, finalmente, hay que decidir la organización de las etapas del centro y las agrupaciones de los alumnos y los criterios generales de adaptación.
- *Modificación de los elementos obligatorios del currículo.* Esto significa adecuar y definir los objetivos generales de la etapa correspondiente, las áreas y los objetivos y contenidos de cada una de ellas.
- *Elaborar la segunda nivel de concreción.* En esta fase, y de acuerdo con las decisiones de la fase previa con relación a los agrupamientos de los alumnos, hay que adaptar, secuenciar y distribuir temporalmente los contenidos y objetivos y concretar los criterios metodológicos y de evaluación.

En la actualidad disponemos de algunos modelos de toma de decisiones para facilitar el acceso al currículo ordinario. El modelo que se presenta en el cuadro 2 (Wehnmeyer y Agran, 2006) puede servir a los centros en esta tarea de facilitar el acceso al currículo ordinario, así como en la concreción de las adecuaciones curriculares individuales.

De acuerdo con este modelo, las adaptaciones se refieren a los cambios en las representaciones o presentaciones del currículo o en las formas de responder de los alumnos y alumnas. Las ampliaciones suponen la introducción de determinadas estrategias (cognitivas, uso de las nuevas



tecnologías, etc.) que facilitan la adquisición y generalización de los contenidos y objetivos. Estas ampliaciones no cambian el contenido curricular, sólo añaden o amplían determinados aspectos del currículo para facilitar su acceso. Las modificaciones curriculares suponen la introducción de contenidos y objetivos que no se contemplaban en el currículo ordinario. Las habilidades funcionales, de ocupación del tiempo y de preparación laboral son ejemplos de modificaciones curriculares.

Debemos hacer mención especial al currículo de la etapa de transición a la vida adulta. En este caso, nos parece más acertado hacer una propuesta curricular que pueda servir de verdadero puente entre la escuela, el mundo laboral y la vida independiente. Así pues, un enfoque curricular funcional parecería la perspectiva más adecuada. No obstante, y atendiendo a los progresos habidos en los últimos años, podría ser conveniente buscar una opción más acorde con el modelo de apoyos del sistema 2002. Esto significa adoptar para la etapa de transición las áreas de apoyo siguientes: vida doméstica, vida comunitaria, aprendizaje a lo largo de la vida, empleo,

salud y seguridad, y actividades sociales. Sin duda alguna, una orientación de este tipo está más de acuerdo con el objetivo de conseguir resultados personales valiosos y relacionar de forma directa los procesos de evaluación e intervención. Asimismo, la existencia y uso de la escala de intensidad de los apoyos (Giné y otros, 2006) supone una razón de más para adoptar una perspectiva de estas características.

### Otras cuestiones de interés

Bajo este encabezamiento, probablemente inapropiado, nos referimos a algunas de las situaciones que a menudo representan un desafío para los profesionales de los centros de educación especial y que, en consecuencia, debe tener presente el asesor psicopedagógico. Se trata de:

- La atención al alumnado con pluridiscapacidad y necesidades médicas permanentes.
- La atención al alumnado con graves problemas de comportamiento.
- El trabajo con las familias.

### El alumnado con pluridiscapacidad y necesidades médicas permanentes

No existe una única definición que cubra todas las condiciones asociadas a la pluridiscapacidad; a menudo, además, las escuelas suelen plantear de forma conjunta ambas situaciones. La pluridiscapacidad y las necesidades médicas permanentes (Turnbull y otros, 2004). De todas maneras, el manual publicado por la Fundación Nexe (AA.VV., 2006) nos ofrece un conjunto de textos que abordan de forma clara y sugerente un tema tan específico: desde la definición, a la evaluación y a la atención.

*La pluridiscapacidad puede definirse como una discapacidad grave de expresión múltiple, que asocia una deficiencia motriz y una deficiencia mental severa o profunda, que provocan una restricción extrema de las posibilidades de percepción, de expresión y de relación. El origen de la pluridiscapacidad es un daño cerebral durante el período de desarrollo del sistema nervioso central, es decir, durante los dos o tres primeros años de vida del individuo.* (AA.VV., 2006, p. 17)

Las causas del trastorno cerebral pueden ser genéticas o adquiridas, pero resultan desconocidas en aproximadamente un 40% de los casos y pueden ocurrir durante el período prenatal, perinatal o postnatal. Si bien los avances de la medicina y de la tecnología biomédica permiten controlar ciertas causas de la pluridiscapacidad, es evidente que las técnicas avanzadas de reanimación comportan riesgos evidentes. En cualquier caso, se trata de trastornos graves que afectan a las distintas

capacidades de las personas y que suelen conllevar la necesidad de atención sanitaria.

De acuerdo con Turnbull y otros (2004) y AA.VV. (2006) las características más importantes del alumnado con pluridiscapacidad serían:

- *Un funcionamiento intelectual muy limitado.* El alumnado con pluridiscapacidad puede variar significativamente en sus capacidades intelectuales, aunque a menudo los objetivos educativos se centran en promover la relación, el contacto visual y la respuesta a determinados estímulos. Por lo general, presentan dificultades para situarse en el tiempo y en el espacio, dificultades para razonar y establecer relaciones entre situaciones, ausencia de lenguaje, etc. A menudo queda preservada la capacidad para expresar emociones y de contacto con el entorno. Es posible que mediante la acción educativa apropiada puedan llegar a cierta cotía de autonomía.
- *Limitadas capacidades adaptativas.* Estos alumnos muestran serias limitaciones en el desarrollo de las capacidades adaptativas, que incluyen las conceptuales, sociales y prácticas; aunque en ocasiones pueden trabajarse determinadas habilidades relacionadas con el autocuidado, la higiene, la comida, etc.
- *Serias limitaciones en las capacidades motoras.* Los problemas más comunes serían: la parálisis cerebral, la hipotonía general, trastornos en la organización motriz, etc.
- *Presencia de trastornos sensoriales.* Los problemas de audición y de visión son frecuentes en estos alumnos, por lo que las dificultades educativas se incrementan.
- *Serias dificultades de comunicación.*
- *Epilepsia.* Afecta a casi el 50% del alumnado con pluridiscapacidad.

La atención a la persona con discapacidad comporta, por lo general, atenciones médicas y educativas y debe considerarse, al mismo tiempo, como una intervención global y también específica, que puede concretarse en los siguientes aspectos:

- *La búsqueda del bienestar físico de la persona* es necesaria para su pleno desarrollo y para su propia calidad de vida y la del entorno. Incluye la alimentación, la bebida, el dolor, el cambio postural, etc.
- *La búsqueda del bienestar mental del individuo.* Como cualquier otra persona, tiene derecho a desarrollarse en un clima de seguridad emocional.
- *El establecimiento de un programa de intervención* que contemple las posibilidades motoras, sensoriales y de comunicación del individuo.
- *La atención debe priorizar la vida cotidiana.* El cuidado del cuerpo, la higiene, la alimentación son actividades de suma importancia en la educación de estos alumnos.

• Dos últimas observaciones:

La educación y el progreso del alumnado con pluridiscapacidad guardan una estrecha relación con el bienestar emocional del profesorado y con su formación/actualización, por lo que es necesario tener muy presente estas «necesidades del profesorado» en el desarrollo de la función asesora.

Debe priorizarse, si cabe, la atención a las familias, dadas las especiales circunstancias que concurren en la atención diaria de estos hijos.

### La atención al alumnado con graves problemas de comportamiento

Los alumnos y alumnas con discapacidad pueden presentar problemas graves de comportamiento con más frecuencia que el resto de la población general. Estas conductas incluyen agresiones, estereotipias, autolesiones, destrucción de la propiedad y rabietas, entre otras. Estos alumnos producen una gran inquietud y presentan retos importantes tanto en su evaluación como en su tratamiento. Una de las preocupaciones más significativas ante los graves problemas de comportamiento es su impacto o las consecuencias que producen. Algunas conductas pueden dañar seriamente la salud y la calidad de vida de la persona que la presenta y la de aquellos que viven a su lado. Además, pueden tener otras consecuencias negativas: reacciones inadecuadas de las personas del entorno; uso de métodos de control poco recomendables (medicaciones excesivas, restricciones, aparatos protectores, etc.), y la exclusión de actividades, experiencias y servicios integrados. En general, las conductas problemáticas son uno de los motivos principales de exclusión escolar y laboral.

Emerson (1995, p. 5) define la conducta problemática como «conducta culturalmente anormal de una tal intensidad, frecuencia y duración que es probable que ponga en peligro la seguridad física de la persona o de los demás, que limite seriamente el uso de los recursos normales de la comunidad o que incluso se le niegue su acceso». Esta definición pone énfasis en los factores culturales así como en los procesos de construcción social de la conducta problemática. Esto significa que este tipo de comportamientos adquiere significado con relación al contexto en que se dan y no sólo con respecto a la persona que los presenta.

Debemos tener una gran precaución en la evaluación de este alumnado y evitar que la presencia de los problemas de comportamiento no escondan otros factores que pueden influir en el diagnóstico de la discapacidad y la provisión de los apoyos necesarios. El papel del asesor en esta tarea es trascendental.

En cuanto al tratamiento de los alumnos con graves problemas de comportamiento observamos, en los últimos tiempos, un notable desarro-

llo de nuevos procedimientos de evaluación y estrategias de intervención (Barnbara y Kern, 2005; Luiselli, 2006; Umbreit y otros, 2007). Para el asesor psicopedagógico, las siguientes orientaciones pueden servir para organizar la atención de este tipo de alumnos:

- Hay que llevar a cabo una evaluación funcional que identifique los factores que motivan y mantienen la conducta y su posible función.
- Conviene utilizar sistemas, técnicas y procedimientos de evaluación que sean variados y flexibles.
- La intervención debe ser altamente individualizada y tener en cuenta las características y necesidades de la persona y de su entorno.
- Es imprescindible elaborar planes conductuales de apoyo que sean comprensivos y que incluyan muchos componentes. Como ya se ha comentado anteriormente, estos planes deben contemplar los cambios ecológicos, las habilidades y competencias que la persona debe aprender y el control de los consecuentes.
- Hay que centrar la atención en el diseño y modificación de los entornos de vida de la persona con el objetivo de promover cambios en el estilo de vida y facilitar la adquisición de conductas nuevas adaptadas.
- La participación activa de todas las personas significativas del entorno en la evaluación y elaboración de las estrategias de intervención es indispensable para el éxito del plan de acción.
- Se debe promover el uso de procedimientos activos y positivos y que sean socialmente válidos. Asimismo, hay que evitar el uso excesivo y no controlado de la medicación.

En cualquier caso, la finalidad del tratamiento de los alumnos con graves problemas de comportamiento no ha de ser exclusivamente disminuir sus conductas problemáticas, sino mejorar su estilo y calidad de vida, facilitar la adquisición de nuevas habilidades y competencias y promover el acceso a experiencias, actividades y entornos normalizados.

### El trabajo con las familias.

Anteriormente se ha señalado la importancia de la participación y colaboración de y con los padres; la calidad del trabajo con las familias se ha convertido en uno de los mejores indicadores de buenas prácticas en los centros de educación especial (Thurnbull y otros, 2004). Por otro lado, es también conocida la responsabilidad decisiva de las familias en el desarrollo de todas las personas; de acuerdo con Bronfenbrenner (1987), el desarrollo psicológico de un niño se promueve a través de su participación en patrones de interacción progresivamente más complejos con las personas con las que establece vínculos de afecto mutuos y duraderos. Así pues,

dado que es precisamente en el entorno familiar donde tienen lugar las interacciones de los hijos con los padres y hermanos, por medio de las actividades y experiencias que éstos les proporcionan, la familia es considerada un contexto crítico para el desarrollo de todas las personas. Ahora bien, la relación que los padres establecen con sus hijos o hijas con discapacidad o problemas en el desarrollo está mediada por un conjunto de variables que pueden afectar a su calidad y, por tanto, también el desarrollo de éstos. Entre dichas variables suele encontrarse el clima afectivo, los valores, las creencias, las expectativas, la cultura, la relación social, etc.; en definitiva, la construcción de las rutinas diarias y de los escenarios de actividad podrán verse mediatizados por la presencia de esas variables.

El trabajo con las familias emerge, pues, como un objetivo irrenunciable, y a tal efecto parece oportuno ofrecer una propuesta que puede servir de base a la función asesora en este campo. Leal (1999) nos ofrece un modelo de trabajo que denomina «centrado en la familia» y que encuentra en la orientación ecológica y sistémica sus referentes conceptuales. El modelo tiene en cuenta cuatro componentes:

- *Identificar las necesidades de la familia.* Se trata de ayudar a la familia a identificar sus necesidades. Lo más importante no es la opinión del profesional con respecto a las necesidades de la familia, sino la propia visión de ésta.
- *Identificar los puntos fuertes y los recursos de la familia.* Se subraya lo que la familia ya hace bien y sus posibilidades; reconocer los puntos fuertes ayuda al profesional a aprender más de la familia.
- *Identificar las fuentes de apoyo (emocional, ayuda para la atención del hijo o hija, etc.).* Supone esforzarse por conocer las posibles fuentes de apoyo, tanto formal como informal, de que dispone la familia con objeto de que aprenda a utilizarlas convenientemente de acuerdo con sus necesidades.
- *Capacitar y habilitar a las familias.* Capacitar a las familias significa crear oportunidades a fin de que los miembros de las familias puedan hacer frente de manera efectiva a los problemas y necesidades, movilizándolo los apoyos necesarios.

Se trata de una propuesta que puede ayudar a plantear y ordenar las diversas actividades propias del trabajo con las familias. A tal fin, las funciones del asesor psicopedagógico deberían cubrir los siguientes aspectos:

- Implicarse directamente en la evaluación de las variables del contexto familiar que pueden incidir en el desarrollo del niño, tanto las de signo positivo como las de signo negativo. Normalmente, la entrevista y el uso de algunos cuestionarios semiestructurados pueden ser de gran utilidad. Intervenir directamente con las familias, de acuerdo con el equipo de recibo del centro, en relación con todos los aspectos recogidos en e

- modelo de trabajo descrito. Lo puede hacer tanto mediante el contacto individual como mediante grupos de formación, dependiendo de la naturaleza y de las necesidades de las familias y de las posibilidades.
- Colaborar con los profesionales del centro y asesorarles en su relación con las familias. No se trata en absoluto de sustituirlos en esta función, sino de ayudarles y facilitarles la tarea.
  - Dar respuesta a algunas necesidades del alumnado a medida en que se hacen mayores puede hacer que la intervención del asesor sea necesaria para orientar a los padres en determinadas opciones, en particular para plantear la transición a la vida adulta.

## A modo de conclusión

Hemos examinado a lo largo del capítulo diversas cuestiones que afectan a la conceptualización y sentido de los centros de educación especial en nuestro sistema educativo, a los principios que deberían regir su funcionamiento, y al trabajo que en ellos se lleva a cabo, fundamentalmente en torno a la evaluación de las necesidades de los alumnos, a la respuesta educativa a partir del currículo y a la planificación y organización de los apoyos.

De todas maneras, no puede olvidarse que el futuro de estos centros radica en su capacidad de contribuir al desarrollo personal y social de los alumnos y alumnas en ellos atendidos, puesta la mirada en el «mañana» en la comunidad. Es decir, por un lado, formar ciudadanos y ciudadanas capaces de participar en la sociedad, de utilizar y disfrutar de los servicios para que puedan acceder a una vida de calidad; por otro, construir las redes sociales necesarias que materialicen los apoyos que van a necesitar.

Por todo ello, determinados aspectos, como la adquisición de habilidades adaptativas, la autodeterminación, la planificación de la transición a la vida adulta, la participación y complicitad de las familias y los agentes sociales, adquieren un relieve importante.

No podemos perder de vista que, a pesar de la necesaria apertura de los centros de educación especial a la comunidad, la cuestión de fondo acerca de estos centros persiste, y no es otra que la reforma de los centros y del sistema educativo de manera que todos los alumnos y alumnas, con independencia de sus características personales, participen, sean valorados y aprendan.

## Bibliografía comentada

- AA.VV. (2004): Tema del mes «Igualdad en la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 331.
- Diversos autores, desde ámbitos y experiencias distintas, plantean la necesidad de una educación de calidad para todo el alumnado en el contexto de una escuela inclusiva.

Se expone la fundamentación teórica de la educación inclusiva y se ilustra con algunas experiencias que se llevan a cabo en distintos lugares, entre ellas la de un centro de educación especial.

- AA.VV. (2006): *La persona amb discapacitat. Necessitats i Intervenció*. Barcelona, Fundació Nexe.
- Se trata de un libro que nos ofrece un conjunto de textos que abordan de forma clara y sugerente un tema tan específico como el de las personas con discapacidad, desde la definición, a la evaluación y a la atención. El libro está escrito por diversos autores que participaron en Europoly II, Programa Leonardo da Vinci de la CE.

- BROWDER, D.M.; SPOONER, F. (2006): *Teaching language arts, math and science to students with significant cognitive disabilities*. Baltimore, Paul H. Brookes.

Propone orientaciones y ejemplos de adaptaciones de acceso al currículo ordinario. A partir de un modelo general de acceso se describen estrategias concretas de que enseñar y cómo enseñar en las áreas de lenguaje escrito, matemáticas, y naturales y sociales. Las propuestas van dirigidas a los alumnos que presentan discapacidades cognitivas graves.

## Acerca de los autores

**Josep Font** (*j.font@santomas.org*). Pedagogo. Director del Centro de Educación Especial «L'Estel». Profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic. Miembro del Grupo de Investigación «Discapacidad y Calidad de Vida: Aspectos Educativos». Ha complementado su actividad profesional en el centro con el asesoramiento y la formación a profesionales.

**Climent Giné** (*climentg@blanquerna.url.edu*). Doctor en Psicología. Profesor titular, y actualmente decano, de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull (Barcelona). Investigador principal del Grupo de Investigación «Discapacidad y Calidad de Vida: Aspectos Educativos». Ha desarrollado su actividad profesional en un centro de educación especial, en la Administración educativa y en los últimos años en la universidad como docente e investigador.

rubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y  
revisión de secuencias didácticas. En J. Bonals y M. Sánchez-  
no (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. p.p.  
1-347. Barcelona: Graó

## El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas

Javier Orrubia

### Resumen

El capítulo sostiene que la finalidad fundamental de los procesos de asesoramiento a la planificación, desarrollo y revisión de secuencias didácticas es la de introducir mejoras en estas secuencias en una dirección adaptativa e inclusiva. Desde este planteamiento, presenta algunas características que definen las aulas y secuencias didácticas adaptativas e inclusivas, y propone una secuencia concreta de fases, procedimientos y tareas para llevar a cabo un asesoramiento, entendido como un proceso colaborativo complejo y orientado al cambio de la práctica en el aula de los profesores y profesoras, dirigido a esa finalidad.

### Abstract

This paper considers that supporting and improving adaptive, inclusive practices in the classroom is an essential goal of school educational consultation. A brief summary of the main trends of adaptive, inclusive classrooms is presented, and a sequence of phases, procedures and tasks for school educational consultants supporting and improving adaptive, inclusive practices is proposed. In this sequence, school educational consultation is outlined as a complex, collaborative, change-oriented process.

En las páginas que siguen proponemos algunos referentes y criterios para los procesos de asesoramiento psicopedagógico a la planificación y revisión de secuencias didácticas. Caracterizamos la secuencia didáctica (Coll, Colomina, Orrubia y Rochera, 1992) como la unidad mínima del proceso de enseñanza y aprendizaje que reúne todos los elementos definitorios de este proceso: unas intenciones educativas, finalidades u objetivos delimitados; unos contenidos específicos, que son objeto de enseñanza y aprendizaje; un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, que se

ponen en marcha en un determinado orden con el propósito de asegurar el aprendizaje de esos contenidos; y unos criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten valorar el grado en que los alumnos y alumnas han aprendido los contenidos en cuestión y han alcanzado las finalidades pretendidas. La estructura y formato concretos de una secuencia didáctica pueden ser muy variables, y lo mismo podemos decir de su duración. Así, una secuencia didáctica puede, por ejemplo, coincidir con un *tema* o *unidad* de un área o asignatura y desarrollarse durante, digamos, tres sesiones semanales de 50 minutos, en días alternos, a lo largo de dos semanas, o concretarse en forma de un trabajo intensivo de, por ejemplo, realización de un proyecto, ocupando la mayor parte del horario escolar durante cuatro días consecutivos; o coincidir con las rutinas de inicio de la clase a lo largo de todo un trimestre escolar, ocupando los cinco o diez minutos iniciales de cada día. Lo que define la secuencia, en todos los casos, no es su formato o su duración, sino la presencia de los componentes antes citados, y el hecho de que esos componentes tienen una unidad y remiten a unos objetivos y contenidos de aprendizaje comunes, de manera que puede identificarse en el desarrollo efectivo de la secuencia, su inicio, desarrollo y final.

Típicamente, las secuencias didácticas tienen algún tipo de planificación o diseño por parte del profesorado que las imparte. El grado de explicitación y formalización de esa planificación o diseño puede ser también muy variable. Así, podemos encontrarlos con secuencias en que el profesor o profesora dispone, únicamente, de un esbozo mental de los principales contenidos y actividades que quiere desarrollar y de su temporalización aproximada. En otros casos, en cambio, puede haber una planificación escrita muy detallada, que contemple de manera explícita desde los objetivos de la secuencia hasta los criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación, y que describa cuidadosamente los contenidos, actividades, formas de organización del alumnado, materiales didácticos que se deben emplear, etc. Entre ambos casos es posible encontrar una amplia gama de situaciones intermedias. Además, la planificación de la secuencia puede haber sido elaborada esencialmente por el profesor o profesora, o provenir de otras fuentes, como libros de texto, materiales curriculares, estructuras de coordinación docente, otros profesores, etc. Es habitual, por ejemplo, que un profesor o profesora planifique las secuencias didácticas que desarrollará siguiendo la estructura, contenidos y actividades propuestos por un libro de texto que se toma como referente principal de la actividad en el aula. En otros casos, en cambio, la planificación se hace combinando diversos materiales, propuestas de actividades, fichas para los alumnos y alumnas..., previamente disponibles. En ocasiones, esos procesos de planificación se realizan de manera fundamentalmente individual por parte del profesor o profesora, y a veces se llevan a cabo en colaboración o con el apoyo de otros profesores y profesoras.

La importancia de las tareas de asesoramiento psicopedagógico a la planificación y revisión de secuencias didácticas difícilmente puede exagerarse. Las secuencias didácticas constituyen, por su propia naturaleza, el núcleo mismo de la práctica educativa en el aula, y la posibilidad de intervenir sobre ellas para mejorarlas se sitúa, por tanto, en el centro de una actividad asesora que pretenda mejorar la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ese mismo carácter nuclear, sin embargo, hace que este tipo de asesoramiento resulte una tarea de una notable complejidad. En primer lugar, porque asesores y profesores no siempre coinciden en situar en el ámbito de la planificación y revisión de las secuencias didácticas la solución a determinados problemas y situaciones objeto de asesoramiento. También porque, incluso cuando ese acuerdo existe o se logra, unos y otros pueden no coincidir en el alcance y sentido de los cambios que es necesario llevar a cabo ni en la manera de concretarlos. Y en el supuesto de que también se consiga ese acuerdo, porque la introducción de cambios sustantivos y estables en las prácticas y rutinas de aula del profesorado es, en general y como es sabido, difícil, y depende a menudo de condiciones y restricciones que pueden situarse más allá del marco del aula y más allá del control inmediato de los profesores y asesores directamente implicados.

Organizaremos el resto del capítulo en dos grandes apartados, que se corresponden con dos aspectos o componentes básicos implicados en el proceso de asesoramiento: los relacionados con el contenido del asesoramiento, y los relacionados con sus estrategias y forma de concreción. Obviamente, ambos aspectos sólo pueden separarse con fines analíticos, y en la realidad de los procesos de asesoramiento se entretajan y conectan mutuamente de manera constante. Sin embargo, entendemos que abordarlos por separado puede resultar, a efectos de nuestra exposición, útil, permitiéndonos profundizar de manera específica en los referentes de cada uno de ellos, así como plantear, en cada caso, algunos criterios y propuestas de actuación.

## **Criterios y contenido de la respuesta asesora**

Desde la lógica de un modelo educacional constructivo de asesoramiento psicopedagógico (Solé, 1998; Oliva, Marín y Vélz de Medrano, 2005), una finalidad fundamental de los procesos de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas es la de introducir mejoras en el diseño y realización de estas secuencias en una dirección adaptativa e inclusiva. Ello quiere decir, fundamentalmente, conseguir que el diseño y realización de las secuencias incluya, en mayor medida, formas de ayuda diversas y flexibles, que permitan que alumnos y alumnas distintos y hete-

rogéneos, con sus peculiares características individuales y condiciones para aprender, puedan participar adecuadamente en las actividades de aprendizaje y dispongan de oportunidades efectivas de aprender de manera significativa los contenidos de que se trate en la medida en que lo planteen las intenciones u objetivos de la secuencia, atribuyendo a dichos contenidos un sentido personal y haciéndolos funcionales.

Para poder asesorar en la consecución de este tipo de mejoras, es necesario disponer de un cierto conjunto de referentes que permitan delimitar, más allá de la caracterización general que acabamos de hacer, en qué y cómo se concreta un contexto de aula de características adaptativas e inclusivas. Dedicaremos a esta concreción el resto del presente apartado, planteándola a un doble nivel. En primer lugar, presentaremos con cierto detalle algunos rasgos que, de acuerdo con diversos autores e investigaciones (por ejemplo, Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001; Bielaczyc y Collins, 2000; Brown y Campione, 1998; Collicott, 2000; Hopkins, 2000; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2002; Tomlinson, 2001), pueden considerarse como distintivos de las aulas adaptativas e inclusivas. En segundo lugar, y con esos rasgos como telón de fondo, propondremos algunos criterios específicos, relacionados con cada uno de los componentes habituales de las programaciones de aula, que pueden ayudar a avanzar hacia la incorporación de esos rasgos.

### Algunas características de las aulas inclusivas

Un primer rasgo distintivo de las aulas adaptativas e inclusivas es que se plantean y conciben como espacios de *realización y resolución de problemas y actividades auténticas y relevantes* de diverso tipo mediante la participación conjunta de profesores y alumnos. La mayor o menor autenticidad y relevancia, tanto personal como social, de las actividades que se realizan en el aula es crucial desde el punto de vista del sentido que el alumnado pueda atribuirles y, por ello, para la posibilidad de que un mayor número de alumnos y alumnas puedan incorporarse con posibilidades de éxito a una determinada secuencia didáctica. Al mismo tiempo, la autenticidad y relevancia de las actividades resulta también crucial para favorecer la funcionalidad de lo que alumnos y alumnas aprenden. Propuestas pedagógicas como el trabajo por proyectos, los centros de interés, el trabajo por talleres, la investigación sobre el medio o el trabajo por rincones, entre otras, son un buen reflejo de la preocupación por la autenticidad y la relevancia de las actividades que se planifican para el aula y se desarrollan en ella. Y las alternativas que, en mayor o menor medida, pueden permitir aumentar esa relevancia y autenticidad. Y lo mismo podemos decir de prácticas como la preparación y celebración de fiestas populares en el propio centro escolar, las excursiones y salidas, la participación en actividades del barrio o la co-

munidad, la realización de exposiciones, obras de teatro o concursos, etc. Este tipo de actividades, por lo demás, hace que el profesor pueda jugar un papel que va claramente más allá de la mera transmisión de información y la asignación y corrección más o menos rutinaria de tareas, permitiéndole formas de relación y ayuda con el alumnado mucho más variadas y diversas, y un seguimiento mucho más detallado y continuado del proceso de realización de la actividad y de los avances y dificultades que van mostrando los alumnos y alumnas al aprender.

En buena parte relacionado con lo anterior, un segundo rasgo distintivo de las aulas adaptativas e inclusivas es que están diseñadas y concebidas por quienes participan en ellas—profesores y profesoras, alumnos y alumnas—no tanto como espacios de transmisión y recepción del conocimiento cuanto como *espacios de elaboración y producción individual y conjunta de conocimiento*. De nuevo, ello tiene consecuencias decisivas para la atribución de sentido y la funcionalidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas, para la manera en que perciben al profesor, y para las posibilidades que éste tiene de ofrecer ayudas diversas y ajustadas. En las aulas así diseñadas y concebidas, y desde el punto de vista del alumnado, se invierte, al menos hasta cierto punto, la relación entre actividad y aprendizaje típica de las aulas tradicionales: en las aulas tradicionales, lo prioritario es el contenido y la actividad se subordina a su aprendizaje; se deben hacer determinadas cosas, porque hay que aprender ese contenido; en cambio, en las aulas que estamos caracterizando, lo prioritario es la actividad, y como la actividad requiere elaborar y compartir conocimiento con otros, participar en la actividad comporta, finalmente, aprender los contenidos de que se trate. En este sentido, las aulas adaptativas e inclusivas se aproximan, de alguna manera, y desde el punto de vista de los alumnos y alumnas, a lo que ocurre en los contextos no escolares de enseñanza y aprendizaje: no se implican en esos contextos, prioritariamente, para aprender, sino porque quieren participar de las actividades que allí se llevan a cabo, y el aprendizaje que obtienen de ellos llega como consecuencia de esa participación.

Un tercer rasgo distintivo de las aulas adaptativas e inclusivas es que *requieren y enseñan capacidades múltiples*, y permiten y fomentan diversas formas de participación de los alumnos. La autenticidad de las actividades tiene mucho que ver con esta posibilidad. En efecto, las tareas escolares tradicionales son, en muchos casos, tareas de respuesta única en un tiempo corto, artificialmente acotadas, que remiten a tipos concretos de contenido y requieren habilidades muy específicas para su realización. En cambio, las actividades auténticas son, típicamente, más amplias, abiertas y complejas, permiten diversas aproximaciones y formas de resolución, exigen la utilización de contenidos de distintos tipos y ámbitos, y conllevan la utilización de una gama mayor de capacidades, habilidades y destrezas. En este tipo de actividades es más fácil y natural, por tanto, que las aporradio-

nes de alumnos y alumnas distintos sean necesarias y pertinentes, y que los «puntos fuertes» de alumnos y alumnas diversos puedan ser útiles, reconocidos y valorados. También es más fácil y natural integrar diversos modos de trabajo y formatos de representación de la información, y promover su aprendizaje en todo el alumnado. Las ventajas de todo ello, desde el punto de vista de la adaptación de la enseñanza, el ajuste de la ayuda y la inclusión de alumnos diversos en la actividad del aula, así como desde el punto de vista de la posibilidad de realización de aprendizajes significativos por parte de alumnos y alumnas con condiciones personales diversas, resultan claras. La incorporación y promoción de múltiples formas de participación y múltiples habilidades permite también, en las aulas adaptativas e inclusivas, afrontar determinadas diferencias asociadas a la diversidad cultural de los alumnos. A este respecto, este tipo de aulas *resultan culturalmente familiares y cómodas para los distintos alumnos y alumnas, al tiempo que guían y apoyan el aprendizaje por parte de todos los alumnos de nuevos repertorios de capacidades culturalmente no familiares.*

Otra característica distintiva de las aulas inclusivas es su *organización a partir de contextos de actividad simultáneos y diversificados.* Esta característica supone romper una de las principales reglas que presiden de manera implícita el trabajo en los formatos tradicionales de aula: la obligación de que todos y cada uno de los alumnos y alumnas estén haciendo lo mismo en cada momento. La organización del aula a partir de contextos de actividad diversificados y simultáneos, permitiendo que diversos alumnos o alumnas estén realizando simultáneamente tareas diferentes, con grados igualmente diferentes de autonomía con respecto al profesor o profesores presentes en el aula, presenta múltiples ventajas desde el punto de vista de la adaptación de la enseñanza y la inclusividad del aula: permite compatibilizar ritmos diversos de trabajo y niveles diferentes de conocimiento y competencia por parte del alumnado; abre la posibilidad a recorridos de aprendizaje personalizados y a estrategias didácticas como las de contrato con alumnos o alumnas particulares; y favorece la atención individualizada por parte del profesor o profesores a los alumnos o alumnas que en cada momento más lo requieran. Además, y si se apoya en un sistema de rotaciones, tanto de los contextos de actividad como del alumnado que en cada momento trabaja conjuntamente, esta organización multiplica las posibilidades de participación de los alumnos y alumnas, al menos en determinados momentos, en tareas de su interés y ante las que puedan sentirse competentes y tener la experiencia de éxito, y favorece el establecimiento de relaciones de apoyo y colaboración entre alumnos y alumnas diversos. Por otro lado, es obvio que este tipo de organización del aula resulta *notablemente más compleja de diseñar y gestionar para los profesores y profesoras que la que sigue la regla tradicional de actividad única y homogénea.*

Y también que exige del alumnado capacidades de regulación de su aprendizaje y su comportamiento de las que puede no disponer inicialmente, y que deben, por ello, trabajarse y enseñarse explícitamente de manera simultánea a la enseñanza de las normas y reglas que han de regir la participación y la convivencia en un aula así organizada.

De hecho, la promoción del aprendizaje autónomo y autorregulado, y *la enseñanza explícita de las capacidades implicadas en la autorregulación del aprendizaje*, constituye la siguiente de las características distintivas de las aulas adaptativas e inclusivas que queremos mencionar. Como es sabido, la autorregulación del aprendizaje es un proceso complejo, en el que intervienen ingredientes cognitivos (como el conocimiento y uso adecuado de diversas técnicas y estrategias de aprendizaje), metacognitivos (de planificación, supervisión y valoración consciente y deliberada del proceso de aprendizaje que se debe seguir y de las estrategias que utilizar), motivacionales y afectivos (como la percepción de competencia, la perseverancia en la tarea, la orientación motivacional a la resolución de las dificultades) e interpersonales (como las expectativas sobre la situación o la capacidad de demanda de ayuda). Por ello, enseñar a los alumnos y alumnas a poder regular su propio aprendizaje es un proceso largo y que requiere una actuación bien diseñada, continuada y coordinada. Pese a estas dificultades, disponemos en la actualidad de un buen número de criterios, modelos y propuestas prácticas que pueden orientar y apoyar la toma de decisiones, la planificación y el desarrollo de esta enseñanza.

Las aulas adaptativas e inclusivas también apoyan prioritariamente su organización en *la colaboración y el trabajo cooperativo* de los alumnos y alumnas. Las ventajas potenciales, tanto desde el punto de vista motivacional como de rendimiento académico, de una organización cooperativa del aula y las actividades de aprendizaje son bien conocidas. Desde el punto de vista de la adaptación de la enseñanza, además, la utilización sistemática del trabajo colaborativo entre alumnos tiene al menos dos repercusiones básicas que vale la pena recordar: La primera es que permite al profesorado «ver» de manera mucho más explícita el proceso de trabajo y aprendizaje de los alumnos y alumnas, lo que facilita el ofrecimiento de ayudas mucho más contingentes a ese proceso: en efecto, muchos aspectos implicados en el aprendizaje que quedan encubiertos en el trabajo individual, se hacen públicos y «transparentes» a la observación del profesor cuando se realizan de manera colaborativa. La segunda repercusión tiene que ver con el hecho de que la interacción entre alumnos pone en marcha formas de ayuda y apoyo mutuo que son especialmente relevantes desde el punto de vista del aprendizaje y que amplían las formas de ayuda que puede proporcionar el profesor. Así, por ejemplo, cuando trabajan colaborativamente, los alumnos y alumnas pueden regularse mutuamente, presentarse información, aclararse dudas, repartir papeles, darse apoyo afectivo y emocional, etc. de

maneras que difícilmente aparecen en la interacción entre profesores y alumnos, y que resultan de un enorme potencial para facilitar un aprendizaje significativo.

También resulta característica de las aulas adaptativas e inclusivas la *promoción de la conversación educativa* y la utilización intencional del habla por parte del profesor y los alumnos para favorecer el aprendizaje. Mediante la conversación, el profesor puede, de modo similar a lo que señalábamos al hablar del trabajo colaborativo entre alumnos, llevar a cabo un seguimiento detallado de los avances y dificultades en el aprendizaje por parte de los diferentes alumnos y alumnas, y ofrecer ayudas personalizadas y específicas en cada caso. Igualmente, la conversación educativa constituye una vía privilegiada para ayudar a todos los alumnos y alumnas a ir dominando las reglas y características del *discurso educado*, el conjunto de formas de uso del lenguaje y de maneras de pensar y abordar los problemas y situaciones propio de los distintos ámbitos del conocimiento y disciplinas científicas en cuyo estudio la escuela introduce a los alumnos y alumnas. La no comprensión de las reglas y formas de pensamiento que subyacen a ese discurso educado, o la imposibilidad de hablarlo, constituyen potentes elementos de exclusión de la dinámica del aula y del aprendizaje escolar de determinados alumnos y alumnas. Por ello, la oportunidad de participar en conversaciones educativas, que establezcan puentes entre las formas cotidianas de uso del lenguaje de que disponen los alumnos y alumnas y el discurso educado, actúa como un instrumento fundamental de inclusión y adaptación de la enseñanza. Al mismo tiempo, la conversación educativa resulta también una herramienta de gran importancia para introducir en el aula y ubicar en el trabajo escolar los mundos personales de los alumnos y alumnas; algo que también resulta fundamental desde una perspectiva adaptativa e inclusiva, y que tiene consecuencias decisivas para la posibilidad de dar significado y atribuir sentido a los aprendizajes escolares.

Por otro lado, y más allá de los recursos de los profesores y alumnos que las forman, las aulas adaptativas e inclusivas *utilizan recursos externos para la construcción del conocimiento, y establecen vínculos con otras aulas y con la comunidad*. Estos recursos y vínculos, además de su importancia por muchas otras razones, resultan decisivos desde una perspectiva adaptativa e inclusiva por, al menos, dos razones básicas: por un lado, porque ponen a disposición de los alumnos y alumnas nuevas formas de ayuda, que enriquecen las ofrecidas por los profesores y profesoras que se responsabilizan del aula; por otro, porque permiten nuevos puentes entre los contenidos escolares y los bagajes experienciales y vitales del alumnado.

Finalmente, en parte como resultado de todo lo anterior y en parte debido a actuaciones específicas al respecto por parte de profesores y profesoras, las aulas adaptativas e inclusivas son *espacios personal, afectiva y emocionalmente seguros para quienes participan en ellas*. La aceptación, la em-

pañía, el respeto mutuo, la toma en consideración de la perspectiva de los otros, el sentimiento de pertenencia o la aceptación voluntaria de normas propias como propias son, entre otras, condiciones y resultados de la experimentación de las características y rasgos citados previamente, y resultan imprescindibles para configurar un contexto en que alumnos y alumnas, profesores y profesoras, puedan y quieran dedicar su tiempo y su esfuerzo a aprender y enseñar.

Vale la pena señalar que, en la concreción de buena parte de los rasgos y características anteriores, las aulas adaptativas e inclusivas *incorporan y aprovechan a menudo las posibilidades de apoyo al aprendizaje que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Si bien este rasgo es de una naturaleza diferente a los anteriores, y no puede considerarse un componente necesario de este tipo de aulas en el mismo sentido que los que hemos ido presentando previamente, consideramos pertinente incluirlo en nuestra caracterización por dos razones básicas. La primera es que determinadas herramientas basadas en las TIC facilitan y apoyan de manera específica muchas de las características y rasgos anteriores. Así, por ejemplo, disponemos actualmente de herramientas TIC específicamente diseñadas para apoyar los contextos de aprendizaje basados en la elaboración y producción individual y colectiva de conocimiento, para facilitar los procesos de aprendizaje colaborativo entre alumnos, para apoyar el aprendizaje de capacidades cognitivas y metacognitivas específicas en dominios particulares o para promover formas particulares de conversación y uso del lenguaje educativamente relevantes; asimismo, disponemos de ejemplos de usos educativos de las TIC que potencian la relación entre aulas, y la relación de éstas con la comunidad, y que permiten apoyar el trabajo en aulas organizadas como contextos de actividad simultáneos y diversificados. La segunda razón es que las TIC permiten, por sus características, ofrecer formas de ayuda al aprendizaje que pueden complementar, ampliar y enriquecer las que los profesores y profesoras ofrecen habitualmente a sus alumnos y alumnas. Por todo ello, determinados usos de las TIC por parte de profesores y alumnos pueden, sin duda, contribuir de manera clara a hacer de las aulas contextos de enseñanza y aprendizaje más adaptativos e inclusivos para todos los alumnos y alumnas que participan en ellas (véase, por ejemplo, CTCV, 1997; Jonassen, 2005; Rose y Meyer, 2002; Scardamalia, 2004).

### **Algunos criterios para la planificación y revisión de secuencias didácticas desde una perspectiva adaptativa e inclusiva**

La toma en consideración de los rasgos y características que acabamos de esbozar tiene consecuencias directas desde el punto de vista de la planificación de las secuencias didácticas en que dichos rasgos deben concretarse y tomar cuerpo. Esas consecuencias afectan a todos los componentes de

esa planificación: el establecimiento de las intenciones, finalidades u objetivos de la secuencia, y de los contenidos de enseñanza y aprendizaje; la concreción del orden y la secuencia en que esos contenidos se trabajarán; la determinación de las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje, así como de su articulación, y las estrategias metodológicas y docentes que se reflejarán en esas actividades; y la delimitación de los criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación. En lo que sigue, apuntaremos, entre mandatos de un trabajo anterior (Ornobia, Filia, Martínez y Udina, 2004), algunos criterios específicos que considerar en relación con cada uno de estos componentes, que pueden ayudar a diseñar y desarrollar secuencias didácticas de carácter más adaptativo e inclusivo. Los presentaremos organizándolos en cuatro bloques, que se corresponden con las cuatro cuestiones curriculares básicas a las que responde la planificación de una secuencia didáctica: qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (organización y secuenciación de los contenidos), cómo enseñar (actividades de enseñanza y aprendizaje, y estrategias metodológicas y organizativas del aula), y qué, cuándo y cómo evaluar (criterios, formas, procedimientos e instrumentos de evaluación).

#### **Criterios con relación al qué enseñar**

- En el momento de delimitar las finalidades y contenidos de la secuencia, disponer de informaciones sobre el «estado inicial» de los alumnos y alumnas con respecto a los aspectos que se van a tratar en ella, y tenerlas en cuenta en la delimitación de las finalidades y contenidos.
  - Asegurar la relevancia y la significatividad de los contenidos de la secuencia didáctica desde el punto de vista de su relación con las competencias y capacidades básicas que debe adquirir el alumnado.
  - Asegurar y aumentar la funcionalidad de los contenidos nucleares de la secuencia didáctica.
  - Incluir de una manera equilibrada en la secuencia didáctica contenidos de distintos tipos (valorativos, procedimentales, declarativos).
  - Valorar la posibilidad y conveniencia de emplear contenidos de carácter valorativo o procedimental como eje organizador de la secuencia.
- Criterios con relación al cuándo enseñar**
- Priorizar, en la medida de lo posible, aproximaciones a la organización de los contenidos de la secuencia didáctica que integren y conecten diferentes ámbitos de contenido (por ejemplo, a través de enfoques globalizadores o abordajes interdisciplinarios).
  - Emplear formas de presentación y trabajo de los contenidos «en espiral», que permitan retomar más de una vez y a diversos niveles los contenidos básicos de la secuencia didáctica.

- Incluir sistemática y explícitamente en la secuencia didáctica momentos de recapitulación y resumen de lo trabajado.
- Incluir sistemática y explícitamente en la secuencia didáctica momentos de síntesis y relación con contenidos abordados en otras secuencias.

#### **Criterios con relación al cómo enseñar**

- Priorizar la construcción de un clima relacional de aula basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua entre los participantes.
- Asegurar la presencia en la secuencia didáctica de actividades y tareas auténticas como vertebradoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Diversificar, bajo criterios de enseñanza adaptativa, en el marco del aula y a lo largo de la secuencia didáctica, los agrupamientos de los alumnos y alumnas, y los usos del espacio y el tiempo.
- Diversificar, a lo largo de la secuencia didáctica, los tipos de actividades, los niveles de resolución posible de éstas, los tipos y grados de ayuda previstos explícitamente para los alumnos y alumnas, y los lenguajes de soporte para la presentación de información.
- Incluir en la planificación de la secuencia un abanico de actividades de refuerzo, repaso, profundización y ampliación, que pueden utilizarse posteriormente en la medida y de la forma que el desarrollo de la secuencia aconseje.
- Programar de manera habitual a lo largo de la secuencia didáctica la confluencia simultánea en el aula de diferentes actividades y ritmos de trabajo (que diversos alumnos puedan estar haciendo en la misma aula, simultáneamente, actividades y tareas diferentes).
- Apoyar la secuencia didáctica en una organización social cooperativa, e incluir de manera sistemática actividades o formatos de trabajo colaborativo entre alumnos.
- Ofrecer a los alumnos y alumnas la posibilidad de participar, en alguna medida, en la elección o selección de las actividades que realizarán a lo largo de la secuencia didáctica.
- Ofrecer a los alumnos y alumnas la posibilidad de planificar, desarrollar y evaluar con un amplio margen de autonomía al menos algunas de las actividades y tareas de la secuencia didáctica.
- Prever para el profesor en la secuencia didáctica un papel de trabajo continuado con los alumnos y alumnas en la realización de las tareas y de seguimiento detallado de la actuación que llevan a cabo en esa realización.

### **Criterios con relación al qué, cuándo y cómo evaluar**

- Diversificar los momentos, situaciones, procedimientos e instrumentos de evaluación a lo largo de la secuencia didáctica, incluyendo elementos de evaluación inicial, formativa, formadora y sumativa.
- Obtener informaciones lo más variadas y completas posible sobre el trabajo y el aprendizaje de los alumnos y alumnas a lo largo de la secuencia didáctica.
- Introducir sistemáticamente a lo largo de la secuencia didáctica actividades que permitan retomar y aprovechar educativa e instrumentalmente los resultados de la evaluación que se vaya realizando del progreso y dificultades de los alumnos y alumnas.
- Fomentar la implicación, participación y corresponsabilización de los alumnos y alumnas en los procesos de corrección y calificación de las actividades y tareas que forman parte de la secuencia didáctica.
- Ayudar a los alumnos y alumnas a aprender a evaluar y regular por sí mismos sus procesos de aprendizaje.

Este conjunto de criterios, así como los rasgos y características de las aulas adaptativas e inclusivas que hemos señalado, constituyen, a nuestro juicio y desde un modelo educacional constructivo de asesoramiento psicopedagógico, algunos de los referentes técnicos básicos que deben ser considerados por el asesor en relación con la planificación y revisión de secuencias didácticas. La cuestión clave estaba, entonces, en cómo llevar a cabo un proceso de asesoramiento que aumente las posibilidades de que los profesores y profesoras introduzcan en su propio proceso de planificación, desarrollo y revisión de secuencias didácticas, mejoras, siquiera puntuales y parciales, en la línea en la que apuntan esos referentes. A esta cuestión trataremos de responder, siguiendo el plan trazado para el conjunto del capítulo, en su segundo gran apartado, que ahora iniciaremos.

## **Rol del asesor y proceso de asesoramiento**

Desde el modelo educacional constructivo de asesoramiento psicopedagógico que estamos asumiendo, el proceso de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas tiene tres características distintivas que vale la pena subrayar. En primer lugar, se entiende, en el sentido referido del término, como un proceso, es decir, como una intervención relativamente dilatada en el tiempo, que incluye momentos y elementos diversos que mantienen una cierta secuencia y articulación, y que no se confunde con actuaciones aisladas y puntuales del asesor. En segundo lugar, es un proceso orientado a la introducción de cambios concretos y

visibles en la práctica del profesorado, al logro de mejoras específicas en la o las secuencias objeto de asesoramiento (en su diseño, desarrollo o revisión); cambios y mejoras que hagan tales secuencias, en la línea de los referentes que hemos descrito brevemente en el apartado anterior, más adaptativas e inclusivas al menos en algún sentido y en algún grado. En tercer lugar, es un proceso colaborativo, en que la función del asesor no es la de proveer o prescribir los cambios, sino la de ayudar a construir (dar sentido, definir, diseñar, implementar y valorar) esos cambios conjuntamente con los profesores y profesoras implicados.

Así entendido, y como avanzábamos en la introducción del capítulo, el proceso de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas es un proceso complejo y que puede resultar, y a menudo resulta, difícil, no sólo por las condiciones y limitaciones externas en que debe desarrollarse, sino también por su propia naturaleza. La consideración de un cierto conjunto de fases, procedimientos y tareas en este proceso, que presentaremos a continuación, puede, a nuestro juicio, facilitar la gestión, desde el punto de vista del asesor, de esa complejidad, y aumentar las posibilidades de transitarla con éxito.

### **Una propuesta de fases, procedimientos y tareas para los procesos de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas**

El conjunto de fases, procedimientos y tareas que plantearemos a continuación constituye, en último término, una cierta propuesta sobre cómo llevar a cabo los procesos de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. Esta propuesta retoma el conjunto de niveles de análisis de los procesos de asesoramiento psicopedagógico propuestos y contrastados empíricamente por Lago (2006), y supone una ampliación y profundización de la caracterización de las fases y actuaciones implicadas en el análisis de la práctica educativa mediante la observación en los procesos de asesoramiento psicopedagógico presentada por Onrubia, Lago y Piñarque (1996). La propuesta plantea, por un lado, que en el proceso de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas pueden delimitarse una serie de *fases*, que constituyen otras tantas etapas en el proceso de construcción y concreción conjunta de los cambios y mejoras pretendidos por el asesoramiento. Cada una de estas fases, a su vez, se caracteriza por el desarrollo de algunos *procedimientos básicos de asesoramiento*, que son conjuntos de actuaciones de asesor y asesores que se orientan a un objetivo inmediato común y que realizan una aportación específica al desarrollo de la fase y a la consecución de sus finalidades. Si bien las fases y procedimientos no deben entenderse de una manera rígida, y su amplitud, detalle y concreción puede variar en diferentes casos, aparecen y se estructuran esencialmente de una manera secuencial: las fases como momentos

sucesivos del proceso de asesoramiento, y los procedimientos como momentos sucesivos en el interior de una determinada fase. Junto a las fases y procedimientos así definidos, la propuesta contempla un segundo tipo de actuaciones de asesor y asesores implicada en el proceso: las *tareas de asesoramiento*, que se dirigen a asegurar la construcción conjunta, tanto del contenido del asesoramiento como de la relación de colaboración entre los participantes en cada una de las fases del proceso. Por ello, estas tareas deben llevarse a cabo, típicamente, de forma cíclica a lo largo de las fases, repitiéndose en lo esencial, con determinados matices y variaciones, en cada una de ellas. A continuación, procederemos a presentar, brevemente, las fases, procedimientos y tareas concretas que proponemos.

#### El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas: fases y procedimientos básicos

La primera de las fases que proponemos tiene como objetivo prioritario la *definición conjunta entre asesor y asesorados de los objetivos, contenidos y proceso del asesoramiento*, es decir, el establecimiento de acuerdos lo más explícitos y compartidos posible entre todos los implicados con respecto a qué se espera del proceso de asesoramiento y cómo va a desarrollarse ese proceso. Para alcanzar este tipo de acuerdos, entendemos necesario que asesor y profesores desarrollen, a lo largo de esta fase, al menos cuatro procedimientos básicos de asesoramiento, en el sentido antes señalado del término:

- *Promover y orientar una formulación de la demanda que origina el asesoramiento en términos colaborativos*. Ello supone llegar a compartir la idea de que el proceso de respuesta a la demanda planteada –y con él, el proceso de mejora de la planificación y desarrollo de la o las secuencias didácticas de que se trate– requiere una aproximación conjunta y la implicación mutua de asesor y asesorados.
- *Negociar y delimitar el rol del asesor y de los asesorados en el proceso de asesoramiento*. Ello supone, por un lado, establecer un cierto reconocimiento mutuo en cuanto a las competencias de cada parte implicada en el proceso de asesoramiento y, por otro, establecer acuerdos con respecto a la dinámica de trabajo que se utilizará a lo largo del proceso.
- *Definir y conectar el problema o contenido de asesoramiento*. Ello puede suponer identificar, clarificar, categorizar, jerarquizar priorizar, formular y validar aquello que va a ser objeto de asesoramiento, identificando ámbitos preferentes de mejora y delimitando el alcance de las mejoras esperadas.
- *Delimitar los componentes específicos de la planificación y desarrollo de la secuencia* que van a ser objeto de asesoramiento para la mejora, y en los que se concreta operativamente el contenido de asesoramiento. Estos componentes constituirán, así, lo que podemos denominar los *contenidos de mejora* del proceso de asesoramiento.

Llegar a establecer de forma compartida, como resultado de esta primera etapa del proceso de asesoramiento, contenidos concretos y específicos de mejora constituye, en nuestra perspectiva, un aspecto clave para poder desarrollar un proceso de asesoramiento que tenga posibilidades reales de facilitar algún tipo de cambio real en las prácticas del profesorado. Entendemos que este establecimiento compartido será más fácil si los contenidos de mejora se definen en los términos y con los referentes que los asesores utilizan para entender y hablar de su práctica, más que con los términos y referentes del asesor. También creemos que puede ayudar a ese establecimiento el que los profesores puedan, a lo largo de esta etapa, compartir con el asesor su «conocimiento práctico» sobre lo que hacen habitualmente en el desarrollo de sus clases, explicándolo, argumentándolo y justificándolo, planteando las dificultades que se encuentran, los cambios que hayan podido introducir o probar, y aquellos que no han podido o intentado llevar a cabo. Finalmente, consideramos que para facilitar el establecimiento conjunto de los contenidos de mejora, resulta también especialmente útil partir de las dificultades en su práctica que los propios profesores identifican, y especialmente de las que identifican como más relevantes y al tiempo como más susceptibles de cambio y mejora.

La definición conjunta de los objetivos, contenidos y proceso del asesoramiento, objetivo de esta primera fase, conlleva típicamente la necesidad de negociar la demanda que origina el proceso de asesoramiento, de movilizar para el cambio y de establecer las condiciones mínimas para promover el cambio y el propio proceso de colaboración. Esta negociación y movilización es, habitualmente, compleja, y se verá comprometida si, por ejemplo, el asesor impone –o trata de imponer– explícita o implícitamente su propia definición del problema e ignora la que utilizan los profesores; si trata de proponer soluciones antes de haber consensuado la definición del problema; si opera exclusivamente desde lo que los profesores *deberían hacer* y no desde lo que *pueden hacer*; o si no reconoce y toma en consideración las condiciones reales en que los profesores deben llevar a cabo su práctica.

La segunda fase de nuestra propuesta se dirige fundamentalmente a la *recogida de información y análisis conjunto de las prácticas de los profesores* relacionadas con los contenidos de mejora previamente acordados. Esta recogida y análisis de la práctica de los profesores se orienta a la formulación de posibles propuestas de mejora. Así, se entiende que, al final de esta fase, asesor y profesores pueden compartir una cierta representación de qué tipos de cambios, y en qué grado, resulta pertinente y plausible tratar de diseñar y desarrollar en las secuencias didácticas de que se trate. Algunos procedimientos básicos de asesoramiento implicados en este caso serían:

- *Recoger y analizar*, de forma conjunta entre asesor y profesorado, lo que los profesores tienen planteado y llevan efectivamente a cabo

habitualmente en su práctica en relación con los contenidos de asesoramiento y de mejora acordados; ello supone recoger datos sobre las prácticas de los profesores en la o las secuencias objeto de asesoramiento, contextualizarlos, analizarlos de forma conceptualmente guiada y discutir qué propuestas de mejora sugieren.

- *Estudiar y analizar* conjuntamente documentos, informes, experiencias o materiales relacionados con los contenidos de asesoramiento y mejora; el objetivo de este análisis conjunto es ayudar a la reflexión sobre la práctica propia de los asesorados y ofrecerles información y formación adicional que permita avanzar hacia la identificación de posibles cambios y mejoras.
- *Elaborar hipótesis compartidas* sobre los posibles cambios y mejoras que se deben introducir; ello supone, entre otros aspectos, identificar alternativas de cambio en las prácticas y establecer prioridades, y puede suponer una cierta redefinición, ajuste o refinamiento en la formulación de los contenidos de mejora.

El análisis y reflexión conjuntos sobre la práctica de los profesores implicados en el asesoramiento constituye, de acuerdo con la caracterización que acabamos de realizar, el eje fundamental de esta fase. Parece claro, a este respecto, que este análisis y reflexión podrá ser tanto más pertinente y detallado cuanto mejor y más detallada sea la información recogida sobre esa práctica. Para ello, pueden utilizarse instrumentos diversos, entre los que se cuentan el relato directo por parte de los profesores de lo que hacen y ocurre en sus aulas; la reflexión por escrito en respuesta a, o guiada por, determinadas preguntas, pistas o pautas; la aportación de documentos y materiales empleados por los profesores en el diseño de la o las secuencias; la aportación de documentos y materiales utilizados en la práctica; la aportación de trabajos realizados por los alumnos y alumnas... Entre estos instrumentos y estrategias de recogida de información puede jugar un papel especialmente relevante, cuando las condiciones del proceso permitan llevarla a cabo en las condiciones requeridas, la observación directa del aula, realizada por el asesor o por los propios profesores, en vivo o a partir de registros tecnológicos (audio, vídeo).

También quisiéramos remarcar la relevancia que, para el análisis de la información recogida, tiene la utilización de documentos, informes, experiencias o materiales relacionados con los contenidos de asesoramiento y mejora. Su importancia se concreta, al menos, a dos niveles: por un lado, pueden ofrecer referentes normativos, psicopedagógicos o didácticos que sirvan de contrasite para la identificación de fortalezas y debilidades en las propias prácticas; por otro, pueden dar pistas, pautas, ideas, ejemplos o modelos alternativos de actuación, más o menos cercanos a las propias prácticas, que ayuden a definir posibles mejoras.

La tercera fase de nuestra propuesta remite al *diseño conjunto de las mejoras a introducir en la práctica en la planificación y desarrollo de la o las secuencias*. Su objetivo, por tanto, es definir de manera detallada lo que se pretende cambiar, y sobre todo especificar y acordar cómo se va a llevar a cabo el cambio. Para alcanzar este objetivo, entendemos que es necesario desarrollar, como mínimo, los procedimientos básicos de asesoramiento siguientes:

- *Establecer cada una de las propuestas de mejora* que se van a introducir, asegurando, al mismo tiempo, su relevancia teórica, su relevancia para los asesorados, y su plausibilidad.
- Para cada una de las propuestas de mejora acordadas, *delimitar conjuntamente los cambios* concretos a introducir; ello supone, entre otros aspectos, delimitar las tareas, responsabilidades y tiempos para la introducción de las mejoras, planificando su diseño y desarrollo.
- Para cada una de las propuestas de mejora acordadas y delimitadas, *seleccionar o elaborar conjuntamente los instrumentos y materiales* que se van a utilizar para llevarlas a cabo; estos instrumentos y materiales pueden ser de distinto tipo: criterios u orientaciones que se deben seguir, plantillas o formatos diversos de programación, consignas de tarea, materiales para los alumnos y alumnas; instrumentos de seguimiento y evaluación...; se entiende, en cualquier caso, que cuanto más detallada sea la instrumentación de las propuestas de mejora, más recursos de apoyo va a tener su práctica y más fácil va a ser su implementación.
- También para cada una de las propuestas de mejora, *acordar cómo y cuándo* va a llevarse a cabo realmente, y cómo va a seguirse y valorarse su puesta en marcha; de nuevo en este caso, y de modo similar a como ocurría en el procedimiento anterior, entendemos que cuanto más explícita y detallada sea la planificación de la puesta en marcha, seguimiento y valoración de las mejoras, más probable será su puesta en marcha y mayores sus posibilidades de éxito.

Si a lo largo de todo el proceso que estamos proponiendo resultan cruciales las condiciones materiales, personales e institucionales en cuyo marco se lleva a cabo el proceso de asesoramiento, y los recursos y apoyos disponibles en el contexto, tales condiciones, recursos y apoyos juegan, sin duda, un papel especialmente decisivo en el momento de llevar a la práctica y desarrollar realmente las mejoras de que se trate. En este sentido, un criterio, general para todo el proceso que estamos caracterizando pero que adquiere un papel si cabe aún más crítico en esta fase, tiene que ver con la plausibilidad en el contexto de las mejoras acordadas. A este respecto, se trata siempre, para nosotros, de priorizar y apostar por aquellos propuestas de mejora que, dadas las condiciones concretas en que los profesores están

desarrollando sus prácticas, tengan más posibilidades reales de llevarse a cabo y de introducirse efectivamente en las aulas, en definitiva, de primar el cambio posible.

En este sentido, y como se acaba de señalar, un elemento especialmente relevante tiene que ver con los apoyos específicos, personales y materiales, con que los profesores y profesoras puedan contar en el momento de poner en marcha las mejoras. Por ello, es también parte fundamental de esta fase del asesoramiento prever, y en lo posible reforzar y aumentar, esos apoyos, teniéndolos en cuenta e incorporándolos al diseño de las mejoras, tanto en lo relativo a su puesta en marcha como a su seguimiento.

La cuarta y última fase que recoge nuestra propuesta de proceso de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas tiene como objetivo el *seguimiento y evaluación conjuntos de las mejoras introducidas*. Se trata por tanto en esta fase de determinar hasta qué punto se han llevado a cabo realmente las mejoras diseñadas, y cuál ha sido su incidencia sobre la dinámica del aula y los procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos y alumnas, cuya mejora es, en definitiva, el motivo fundamental del proceso de asesoramiento. La realización de esta fase incluye, cuando menos, dos procedimientos básicos de asesoramiento:

- Llevar a cabo un *seguimiento y valoración sistemáticos y compartidos* de los cambios realmente realizados en la práctica; ello supone, entre otros aspectos, constatar la manera en que se hayan introducido, o no, los cambios diseñados, así como la incidencia en su puesta en marcha de los elementos contextuales no previstos inicialmente: así mismo, supone determinar la efectividad, en la línea de los referentes que inspiran las mejoras y a partir de los objetivos concretos establecidos, de los cambios operados, de manera sistemática y tanto a corto como a medio plazo.
- Llevar a cabo una *evaluación explícita del propio proceso de asesoramiento*; esta evaluación debe abarcar, tanto el proceso mismo de asesoramiento como su contenido, y tanto los aspectos más vinculados a la relación de colaboración entre los participantes como a la planificación y puesta en marcha de las mejoras de la práctica.

Típicamente, la realización de esta última fase del proceso dará lugar a la introducción de ajustes en la concreción de las mejoras previamente acordadas y en los propios procesos de trabajo entre asesor y asesorados, en un proceso cíclico que lleva a definir nuevos objetivos de trabajo conjunto y a delimitar formas más eficaces de llevar a cabo ese trabajo. Esto puede ocurrir tanto en el caso de que las mejoras acordadas y diseñadas se hayan llevado efectivamente a la práctica y se hayan demostrado eficaces como en el caso de que la implementación de las mejoras o su efectividad no hayan acabado de ser las deseadas. En todo caso, este proceso cíclico re-

flexa el carácter necesariamente gradual y progresivo de la mejora de las prácticas educativas de aula, y el hecho de que, como ellas, la práctica asesora debe también ser objeto de un proceso constante de revisión dirigido a su propia mejora.

#### **El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas:**

##### **Tareas de construcción de la colaboración y tareas de construcción de la mejora**

El desarrollo de las diversas fases y procedimientos de asesoramiento que acabamos de presentar supone, en la práctica, un doble proceso progresivo de construcción conjunta entre asesor y asesorados: un proceso de construcción de la propia relación de asesoramiento, y un proceso de construcción de los contenidos de asesoramiento y su concreción en forma de propuestas para la mejora de las prácticas y de instrumentos para la puesta en marcha exitosa de esas propuestas. A nuestro entender, cada uno de estos procesos de construcción requiere un conjunto específico de tareas de diverso tipo por parte del asesor y los profesores, que presentaremos a continuación. Como hemos señalado más arriba, y siempre siguiendo a Lago (2006), los diversos tipos de tareas que proponemos deben irse repluyendo de manera cíclica a lo largo de las distintas fases del asesoramiento, eventualmente sobre contenidos o aspectos parcialmente distintos del proceso de asesoramiento, y pudiendo tener un mayor o menor peso específico en cada caso. Como también hemos señalado, la distinción entre los dos procesos de construcción –de la relación de asesoramiento y de su contenido– es, para nosotros, pertinente y relevante analíticamente, pero teniendo en cuenta que, en la práctica, ambos procesos, y por ende las tareas asociadas a uno y otro, se dan de manera conjunta e íntimamente interrelacionada, y se influyen y afectan mutuamente.

Entendemos por *tareas de construcción de la colaboración* el conjunto de actuaciones e intervenciones de asesor y profesores orientadas a alcanzar y asegurar un grado suficiente de acuerdo y consenso entre todos en el proceso de toma de decisiones, así como a ampliarlo, y a alcanzar y asegurar un nivel suficiente de implicación y corresponsabilidad por parte de todos a lo largo del proceso, así como a ampliarlo. Entre las tareas necesarias para alcanzar estos objetivos, destacamos los cinco tipos que describimos a continuación:

*Tareas de establecimiento de acuerdos sobre las actividades y pasos que se deben realizar en el proceso de asesoramiento.* Remiten a actuaciones e intervenciones del asesor y los asesorados dirigidas a proponer y crear, matizar, reformular y acordar las actividades que deben realizarse en cada momento con respecto a los contenidos de asesoramiento y mejora. Pueden incluir, por ejemplo, la explicación y el acuerdo sobre las formas de colaboración que cada participante espera, la planificación y concreción conjunta de objetivos, la

asignación y asunción de roles y responsabilidades, el establecimiento de compromisos, la especificación de tiempos, condiciones y recursos disponibles, etc.

- *Tareas de recogida, presentación y síntesis de propuestas de los profesores.* Remiten a actuaciones e intervenciones del asesor dirigidas a recoger opiniones y propuestas de los profesores, presentarlas, organizarlas y sintetizarlas, y actuaciones e intervenciones de los asesorados para matizar, reformular o asumir esas opiniones y propuestas. Entre las tareas concretas que pueden formar parte de este segundo tipo cabe señalar, por ejemplo, la obtención de datos sobre aspectos específicos; la recogida e interpretación de evidencias diversas; la valoración y connotación positiva de las opiniones; actuaciones y aportaciones de los profesores, la elaboración de guiones para orientar la reflexión individual o grupal, la elaboración de documentos de síntesis de aportaciones previas, la devolución ordenada y jerarquizada a los profesores de elementos presentes en sus aportaciones, etc.

- *Tareas de presentación y análisis de propuestas por el asesor.* Remiten a actuaciones e intervenciones del asesor dirigidas a presentar propuestas que recogen informaciones, materiales o experiencias externas sobre los contenidos de asesoramiento y mejora y las formulan de manera orientada al cambio, así como a actuaciones e intervenciones de los profesores dirigidas a reformular, matizar, cuestionar y acordar esas propuestas. Incluye, como ejemplos, la localización y presentación de recursos y materiales por parte del asesor, la revisión de prácticas de éxito y de fracaso, el análisis de documentos a partir de pautas, preguntas o guiones, etc.

- *Tareas de elaboración de acuerdos generales sobre la introducción de las mejoras.* Remiten a actuaciones e intervenciones de asesor y asesorados en que se aseguran acuerdos y comprensiones compartidas sobre los criterios que se encuentran en la base de las mejoras y la creación de éstas. Entre las tareas que pueden formar parte de este tipo se encuentran la formalización de compromisos, la ayuda a la toma de decisiones por parte de los profesores, o la identificación compartida de prácticas exitosas o que pueden contribuir al éxito, tanto externas como de los propios profesores participantes en el asesoramiento.

- *Tareas de análisis de dificultades para la concreción de las mejoras.* Remiten a actuaciones e intervenciones de asesor y asesorados dirigidas a precisar y solventar dificultades relacionadas con la introducción de determinados cambios concretos en los contenidos de mejora acordados. Pueden implicar, por ejemplo, la identificación de los cambios que conlleven determinadas propuestas de práctica, la se-

lección de propuestas que se van a desarrollar, el apoyo a la planificación específica de los cambios, o el análisis en profundidad de aspectos concretos de dificultad, entre otros.

En cuanto a las *tareas de construcción de las mejoras*, pueden caracterizarse como conjuntos de actuaciones e intervenciones de asesor y asesorados que se dirigen particularmente a revisar, reformular, proponer y decidir respuestas a los problemas planteados en el asesoramiento, realizando algún tipo de tratamiento (identificar la situación previa, analizar prácticas, definir y concretar la mejora...) sobre alguno de los componentes de los contenidos de mejora. Entre ellas, destacamos los tipos siguientes:

- *Tareas de identificación de una situación previa.* Remiten a actuaciones e intervenciones del asesor y los asesorados dirigidas a identificar prácticas, expectativas y conocimientos previos sobre los contenidos de mejora. Pueden implicar, por ejemplo, la identificación de prácticas de éxito o de fracaso, la descripción detallada de formas de actuación, la explicitación de factores y criterios implicados en la satisfacción con la propia práctica, la discusión de alternativas de actuación ante situaciones de aula experimentadas por alguno de los participantes o ante situaciones hipotéticas cercanas a las anteriores, entre otras.

- *Tareas de reflexión sobre la propia práctica.* Remiten a actuaciones e intervenciones del asesor y los asesorados dirigidas a facilitar la reflexión sobre las dificultades que los profesores experimentarían, la necesidad de determinados cambios y el carácter de éstos, partiendo de la presentación de algún aspecto de las prácticas de los profesores. Pueden suponer, por ejemplo, identificar las prácticas de éxito que se utilizan efectivamente en la propia práctica, conceptualizar las formas de ayuda que se emplean, analizar las propias programaciones, analizar las tareas que se plantean a los alumnos y alumnas o los materiales que se usan en el aula, discutir cambios e innovaciones que se han intentado ya introducir, etc.

- *Tareas de formulación de problemas y contenidos de asesoramiento a partir de las dificultades de los profesores.* Remiten a actuaciones e intervenciones del asesor y los asesorados dirigidas a delimitar qué aspectos de las dificultades que los profesores identifican en su práctica pueden transformarse en problemas o contenidos de asesoramiento susceptibles de concretarse en contenidos de mejora. Requerieren, típicamente, la clarificación, clasificación, y priorización de las dificultades, y se dan de manera íntimamente relacionada con las tareas de reflexión sobre la propia práctica.

- *Tareas de definición y concreción de mejoras.* Remiten a actuaciones e intervenciones del asesor y los asesorados dirigidas a delimitar los

aspectos de la práctica que se pretende cambiar, concretando los cambios y mejoras que se van a introducir. Puede suponer, por ejemplo, la selección o adaptación de materiales, la selección o adaptación de actividades y tareas para los alumnos y alumnas, la formulación en términos de criterios, orientaciones o pautas prácticas de actuación de ideas acordadas y consensuadas conceptualmente... En todos los casos, los modos de planificación y diseño de la práctica por parte de los asesores son los referentes fundamentales en cuyo marco hay que integrar la definición y concreción de las mejoras (sin excluir, por supuesto, que esa definición y concreción conlleve la modificación de esos modos en sí mismos).

♦ *Tareas de síntesis y re-significación de las mejoras.* Remiten a actuaciones e intervenciones del asesor y los asesores dirigidas a poner en relación diferentes aspectos de las mejoras acordadas, entre sí y con otras prácticas, y situarlas en el conjunto de la práctica de los profesores. Pueden implicar, por ejemplo, valorar la posibilidad de trasladar o adaptar determinadas mejoras a otras secuencias distintas de las adoptadas originalmente como objeto del asesoramiento, ampliar el foco de los cambios, revisar periódicamente los acuerdos y logros para asegurar la coherencia y continuidad del trabajo o reflexionar sobre lo conseguido y sobre las nuevas direcciones por explorar.

### Lo deseable y lo posible en los procesos de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas

Como hemos señalado al inicio del presente capítulo, la mejora de la planificación, desarrollo y revisión de secuencias didácticas constituye un proceso complejo, que puede verse particularmente dificultado, además, en función de las condiciones y características concretas de los contextos en que deban llevarse a cabo. Por ello, es fundamental entender los diversos referentes y propuestas hasta aquí planteadas, tanto los referidos a las características y criterios que definen las aulas inclusivas como los referidos al proceso mismo de asesoramiento para la mejora de las prácticas en esa dirección, como instrumentos de orientación y ayuda a la actuación de asesores y profesores, que pueden concretarse de maneras muy distintas y en muy diversos grados en función de tales condiciones y características. Partir de las condiciones reales de trabajo de los profesores, reconocer y respetar sus preocupaciones y dificultades; concretar problemas y contenidos de asesoramiento auténticamente compartidos, y no impuestos desde el asesor; definir propuestas de cambio que los profesores sientan como propias y que consideren plausibles y asumibles desde su realidad cotidiana; entender la complejidad y gradualidad intrínseca de los procesos

de mejora de la práctica; apostar claramente, en definitiva, por lo que hemos denominado *el cambio posible*, deben ser, en este sentido, y como reflejan clara y continuamente las fases, procedimientos y tareas que hemos propuesto, principios fundamentales de la actuación del asesor en este tipo de asesoramiento.

Desde este planteamiento, quisiéramos cerrar nuestra exposición apuntando muy brevemente algunos elementos específicos, de tipo y naturaleza diversa, pero relacionados todos ellos con las competencias y actuaciones del asesor, que pueden, a nuestro juicio, facilitar de manera particular la puesta en práctica de procesos de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas en la línea colaborativa y orientada a la introducción de mejoras concretas en las prácticas de aula que hemos tratado de perfilar. Una vez más, estos elementos tampoco deben entenderse en términos de todo o nada, sino como variables que pueden tomar distintos valores y darse en distintos niveles, y cuya mayor presencia aumentará, en algún grado, las posibilidades de concretar y desarrollar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula en una dirección inclusiva.

El primero de estos elementos tiene que ver con el *conocimiento didáctico y disciplinar de los contenidos del currículo por parte del asesor.* En efecto, las secuencias didácticas se vertebran siempre en torno a áreas y contenidos curriculares concretos, y la introducción de mejoras concretas en esas secuencias será tanto más fácil cuanto mayor sea el conocimiento, tanto disciplinar como didáctico, que el asesor pueda tener de esas áreas y contenidos. Conforme nos situamos en etapas y niveles más altos de la escolaridad obligatoria, la complejidad del contenido aumenta, así como la especialización del profesorado, y este aspecto resulta, si cabe, aún más relevante. A este respecto, entendemos que, además de que el asesor disponga en lo posible de ese conocimiento didáctico y disciplinar, de lo que se trata es de buscar puentes y terrenos comunes entre el conocimiento psicopedagógico que, típicamente, constituye el eje de la aproximación del asesor a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el conocimiento didáctico y disciplinar que —junto al conocimiento práctico— constituye típicamente el eje de la aproximación de los profesores y profesoras a esos procesos. La reflexión conjunta, a partir de la práctica, en torno a las finalidades y objetivos educativos básicos de las secuencias didácticas puede constituir, a nuestro juicio, un espacio especialmente adecuado en que buscar un terreno común de este tipo, al igual que el análisis conjunto de materiales didácticos y curriculares utilizados por los profesores y profesoras, así como de producciones concretas de los alumnos y alumnas. Por otro lado, la toma en consideración de este aspecto puede también llevar a una mayor colaboración del asesor con otras figuras de apoyo a los centros y los profesores, tanto externas como internas, y a una mayor conexión entre las

tareas de asesoramiento y los procesos, por ejemplo, de formación permanente. En cualquier caso, la importancia del conocimiento didáctico y disciplinar en el proceso de asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas no hace sino subrayar, una vez más, el carácter necesariamente colaborativo de ese proceso y la necesidad de que el asesor, sin renunciar a su papel en el proceso de asesoramiento, contemple como absolutamente imprescindible y tome suficientemente en consideración lo que los profesores y profesoras pueden aportar y aportan al proceso.

Una estrategia que puede resultar útil en el proceso de asesoramiento que estamos describiendo es la *priorización, de cara a la introducción de mejoras, de determinadas componentes curriculares de las secuencias didácticas*. Algunos componentes curriculares, por su naturaleza, abstracción o complejidad, o por su carácter más sensible y controvertido en determinadas circunstancias o contextos, pueden ser difícilmente abordables en momentos iniciales de la relación entre asesor y profesores, o en situaciones en que no hay una experiencia previa de puesta en marcha compartida de cambios y mejoras. Otros, en cambio, pueden reunir las condiciones inversas, y ser candidatos mucho más plausibles a vertebrar procesos iniciales de cambio. Una priorización adecuada de los componentes curriculares objeto de asesoramiento en función de la dificultad que suponga la introducción de posibles cambios puede contribuir de manera decisiva a lograr experiencias de éxito en la instauración inicial de mejoras, que permitan también a los profesores comprobar las ventajas que esas mejoras pueden reportarles desde el punto de vista de la gestión del aula y del aprendizaje de los alumnos y alumnas. Algo que, a su vez, entendemos crucial para poder consolidar y ampliar, a medio y largo plazo, procesos continuados de reflexión y revisión de la práctica.

Algo parecido puede decirse de la priorización de determinados problemas o contenidos de asesoramiento. Por razones relacionadas con la situación previa de los profesores y profesoras, y con los aspectos que más les preocupan y en los que muestran una mayor disposición al cambio, es posible que puedan identificarse niveles de dificultad o momentos en la introducción de mejoras. El elemento destacable aquí es que puede resultar útil, en función de esa priorización, *dar mayor o menor peso a determinadas fases, procedimientos o tareas de asesoramiento* de entre los que hemos propuesto. Así, por ejemplo, en procesos de asesoramiento en que asesor y asesorados inician su colaboración, puede resultar necesario trabajar con mucho detalle los distintos procedimientos relacionados con la definición conjunta del proceso de asesoramiento, las tareas de colaboración y las de identificación de la situación previa; en cambio, estas fases, procedimientos y tareas, sin dejar de tener importancia, pueden darse de manera más «condensada» y hasta cierto punto más implícita en situaciones en que hay una colaboración larga y bien establecida entre asesor y asesorados; en las

que puede ser pertinente, por ejemplo, insistir en las tareas de revisión y resignificación de las mejoras. También puede dar lugar a la asignación de un peso mayor o menor a determinadas fases, procedimientos y tareas de asesoramiento la manera en que se formulan y acuerden los contenidos de asesoramiento y en particular los contenidos de mejora.

Como apuntábamos al inicio del capítulo, una de las dificultades que sin duda se dan con relación a los procesos de asesoramiento a la planificación, desarrollo y revisión de secuencias didácticas es que, en ocasiones, los profesores simplemente no formulan demandas directas que remitan a este tipo de procesos. Por ello, el trabajo de mejora de las secuencias didácticas deberá surgir a menudo de la *redefinición, resignificación y transformación* de demandas más concretas, y en particular *de demandas de atención a casos de alumnos y alumnas individuales*. El grado y la rapidez con que pueda llevarse a cabo esta redefinición y transformación pueden ser muy variables, y de nuevo aquí el asesor ha de asegurar el equilibrio entre sus propias finalidades y criterios y los que aporten los profesores y profesoras, buscando siempre el cambio posible y fomentando las experiencias compartidas de éxito. En cualquier caso, lo que queremos subrayar es que no consideramos que pueda o deba establecerse una separación radical y absoluta entre la respuesta a demandas relacionadas con la atención a casos individuales y los procesos de asesoramiento a la mejora de secuencias didácticas; por el contrario, los entendemos como tipos de trabajo que están interrelacionados y que pueden enriquecerse mutuamente, especialmente desde una lógica inclusiva.

Finalmente, los procesos de asesoramiento en el ámbito de las secuencias didácticas mantienen una fuerte *vinculación con los procesos de asesoramiento en el nivel institucional*. La actuación del asesor en el ámbito del centro va a facilitar el asesoramiento en el ámbito del aula, y las medidas y decisiones adoptadas institucionalmente sobre la atención a la diversidad y la asunción de un modelo más o menos inclusivo de enseñanza van a incidir decisivamente en las posibilidades y formas de actuación de asesor y profesores en el ámbito de las secuencias didácticas. De nuevo, y como el caso anterior, entendemos ambos niveles de asesoramiento como necesariamente interconectados y como mutuamente interdependientes.

## A modo de conclusión

El apoyo a la planificación y revisión de secuencias didácticas constituye, a nuestro entender, una de las tareas centrales que deben desarrollar los asesores psicopedagógicos. Las secuencias didácticas constituyen, por su propia naturaleza, el núcleo mismo de la práctica educativa en el aula y la posibilidad de intervenir sobre ellas para mejorarlas se sitúa en el centro de

una actividad asesora que pretenda mejorar la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho en otros términos: el asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas es una tarea básica para abordar lo que se ha venido denominar «el núcleo duro» de los procesos de asesoramiento: la mejora de las prácticas docentes en el aula. Desde esta convicción, a lo largo de los apartados anteriores, hemos propuesto algunos referentes y criterios para los procesos de asesoramiento psicopedagógico a la planificación y revisión de secuencias didácticas.

Hemos agrupado estos referentes y criterios en torno a dos cuestiones: el contenido del asesoramiento, y las estrategias y forma de concreción del mismo. En cuanto al contenido del asesoramiento, hemos propuesto, de acuerdo con un amplio conjunto de autores y trabajos, una cierta caracterización de lo que podría considerarse un «aula adaptativa» o inclusiva, un aula en que se ofrezcan formas de ayuda diversas y flexibles, que permitan que alumnos y alumnas distintos y heterogéneos, con sus peculiares características individuales y condiciones para aprender, puedan participar adecuadamente en las actividades de aprendizaje y dispongan de oportunidades efectivas de aprender de manera significativa los contenidos de que se trate en la medida en que lo planteen las intenciones u objetivos de la secuencia, atribuyendo a dichos contenidos un sentido personal y haciéndolos funcionales. De acuerdo con esta caracterización, estas aulas presentan algunos rasgos diferenciales: se plantean y conciben como espacios de resolución de problemas y actividades auténticas y relevantes mediante la participación conjunta de profesores y alumnos; son entendidas como espacios de elaboración y producción individual y conjunta de conocimiento; requieren y enseñan capacidades múltiples, y fomentan diversas formas de participación de los alumnos; resultan culturalmente cómodas para los distintos alumnos y alumnas, al tiempo que apoyan el aprendizaje por parte de todos los alumnos de nuevos repertorios de capacidades culturalmente no familiares; se organizan a partir de contextos de actividad simultáneos y diversificados; promueven el aprendizaje autónomo y autorregulado y enseñan de manera explícita las capacidades implicadas en la autorregulación del aprendizaje; apoyan prioritariamente su organización en la colaboración entre los alumnos y alumnas; promueven la conversación educativa y la utilización intencional del habla para favorecer el aprendizaje; utilizan recursos externos para la construcción del conocimiento, y establecen vínculos con otras aulas y con la comunidad; son espacios personal, afectiva y emocionalmente seguros para quienes participan en ellas; aprovechan las posibilidades de apoyo al aprendizaje que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Hemos propuesto, además, un amplio conjunto de criterios relacionados con los distintos componentes del currículo que pueden favorecer el diseño y desarrollo de secuencias didácticas que respondan a estas características.

En cuanto a las estrategias de asesoramiento y las formas de concreción del mismo, hemos caracterizado globalmente el asesoramiento a la planificación y desarrollo de secuencias didácticas como un proceso colaborativo orientado a la introducción de cambios concretos y visibles en la práctica del profesorado, cambios y mejoras que hagan tales secuencias más adaptativas e inclusivas al menos en algún sentido y en algún grado. Para orientar y concretar el desarrollo de este proceso, hemos propuesto organizarlo en cuatro etapas o fases sucesivas: una fase de definición conjunta entre asesor y asesorados de los objetivos, contenidos y proceso del asesoramiento; una fase orientada a la recogida de información y análisis conjunto de las prácticas de los profesores relacionadas con los contenidos de mejora previamente acordados; una fase de diseño conjunto de las mejoras que se deben introducir en la práctica en la planificación y desarrollo de las secuencias; y una de seguimiento y evaluación conjuntos de las mejoras introducidas. Para cada una de estas fases, hemos delimitado un conjunto particular de procedimientos básicos de asesoramiento, conjuntos de actuaciones de asesor y asesorados que se orientan hacia un objetivo inmediato común y que realizan una aportación específica al desarrollo de la fase y a la consecución de las finalidades de la misma. Igualmente, hemos señalado que el éxito en el desarrollo de las diferentes fases depende, en buena medida, de la realización crítica, en cada una de ellas, de un conjunto de tareas de asesoramiento relacionadas, por un lado, con la construcción de la colaboración entre los participantes (por ejemplo, tareas de establecimiento de acuerdos, o de recogida y análisis de propuestas de los profesores), y por otro con la comprensión compartida de la práctica y los cambios que se van a introducir en ella (por ejemplo, tareas de reflexión sobre la propia práctica, o de concreción detallada de las mejoras que se deben introducir).

Finalmente, hemos querido hacer una llamada de atención sobre la complejidad que supone el proceso de revisión y mejora, desde una perspectiva adaptativa e inclusiva, de secuencias didácticas, así como el asesoramiento a dicho proceso. De acuerdo con ello, los distintos referentes y criterios planteados deben, a nuestro juicio, entenderse y emplearse siempre como instrumentos de orientación y ayuda a la actuación de asesores y profesores, que pueden concretarse de maneras muy distintas y en muy diversos grados en función de tales condiciones y características. Ello supone desarrollar este tipo de asesoramiento partiendo siempre de las condiciones reales de trabajo de los profesores, reconociendo y respetando sus preocupaciones y dificultades, y ayudando a definir y concretar propuestas de cambio que los profesores sientan como propias y que consideren plausibles y asumibles desde su realidad cotidiana; apostando, en definitiva, por el cambio posible en cada contexto y situación.

## La organización cooperativa de la actividad educativa

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. p.p. 349-391. Barcelona: Graó

Pere Pujolàs Mases  
José Ramón Lago Martínez

### Resumen

La organización de la actividad educativa del aula como elemento estructurador de la metodología es el punto de partida de este capítulo. Después de analizar las ventajas de la organización cooperativa de la actividad del aula, los autores presentan algunas estructuras y algunas técnicas de trabajo cooperativo y proponen tres niveles de intervención como niveles progresivos de incorporación del trabajo cooperativo en el aula. También apuntan un instrumento para el análisis del grado de cooperatividad del conjunto de la actividad educativa de un aula. Tomando como referente este marco para el trabajo cooperativo, proponen algunas orientaciones y criterios respecto a los contenidos, los procedimientos, las tareas y los recursos discursivos de los procesos de asesoramiento, para ayudar a iniciar, desarrollar o consolidar una estructura cooperativa de las actividades educativas en el aula y el centro.

### Abstract

Classroom organisation plays a key role in structuring teaching methods. In this paper, we emphasise the educational benefits of cooperative forms of classroom organisation, and give some pointers for teachers and consultants trying to include cooperative teaching methods in the classroom. The paper is in four parts. Firstly, the educational benefits of cooperative methods are presented. Secondly, we put forward three different levels or steps for including cooperative teaching methods in the classroom (improving classroom cohesion, using cooperative techniques, and teaching cooperation skills). Thirdly, we propose a tool for analysing cooperation within classroom activities. Finally, we give some pointers for educational consultation processes aimed at including and improving cooperation in the classroom. These pointers define specific consultation contents, phases, procedures and tasks for

each of the three levels or steps involved in including cooperative teaching methods in the classroom.

Un elemento esencial en la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la forma de organizar la actividad educativa en el aula. En este capítulo veremos que la actividad en una clase puede organizarse de tres formas distintas: de forma individualista, de forma competitiva o bien de forma cooperativa.

Hay numerosos estudios que demuestran que la organización cooperativa del aprendizaje en el aula (en la cual, como veremos más adelante, la estructura cooperativa de la actividad es un aspecto fundamental, así como lo es la estructura de la finalidad que se persigue y la estructura de la autoridad) es muy superior, en muchos aspectos, a la organización individualista y a la organización competitiva del aprendizaje en el aula.

Efectivamente, el aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, de los que tienen más problemas por aprender y también de aquellos que están más capacitados para aprender; es útil para aprender no sólo los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos); y, además, facilita la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, actuando su protagonismo en este proceso.

Esto, sin duda, contribuye a crear un clima en el aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos. Por otra parte, facilita la integración y la interacción de los alumnos corrientes con los alumnos integrados, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

Sin embargo, la presencia del trabajo cooperativo en las aulas no es tan frecuente como sería deseable. Por esta razón, el presente capítulo intenta dar unas pistas para su implantación en el aula, sugiriendo un trabajo a tres niveles distintos y unas pautas para el análisis de la estructura de la actividad y de los procesos de asesoramiento que pueden ayudar a conseguirlo.

A partir de un modelo general de asesoramiento y de los datos sobre cómo se han llevado a cabo algunas experiencias de trabajo cooperativo, proponemos algunas orientaciones y criterios respecto a los contenidos, los procedimientos, las tareas y los recursos discursivos del asesor, para ayudar a iniciar algunas prácticas de trabajo, ayudar a desarrollar los equipos de trabajo cooperativo y para consolidarlos y generalizarlos para crear aulas y centros que organicen su actividad educativa alrededor de estructuras cooperativas.

## Algunos conceptos fundamentales en torno a la estructura de aprendizaje cooperativo

**La estructura de la actividad, la estructura de las finalidades, la estructura de la autoridad**

### La estructura de la actividad

Desde nuestro punto de vista, la *estructura de la actividad* es un concepto clave. Se trata de un elemento que configura y determina la relación que se establece entre los alumnos dentro del aula, así como la relación que se establece entre éstos y su profesor o profesora, e, indirectamente, determina también toda la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en ella. Entendemos por estructura de la actividad el conjunto de elementos y de operaciones que actúan como «fuerzas» que provocan un determinado «movimiento», efecto o evolución que regula o condiciona, en una clase, lo que hacen los alumnos y cómo lo hacen.

Imaginemos a tres profesores o profesoras: el profesor o la profesora A, el profesor o la profesora B y el profesor o la profesora C. Los tres pueden tener en común la capacidad de interesar y motivar a sus alumnos, y los tres tienen un gran conocimiento de los contenidos propios de sus áreas. Sin embargo, se diferencian claramente en cómo conciben y, consecuentemente, en cómo organizan la actividad de los alumnos dentro del aula. Veámoslo.

El profesor o la profesora A, después de motivar y enseñar con eficacia a sus alumnos alguno de los contenidos de su materia, les propone que realicen, cada uno de ellos en su pupitre, los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de la página 25 del libro. Deben trabajar en silencio, si tienen alguna duda deben dirigirse al profesor y éste la resolverá en cuanto pueda atenderles. Los alumnos trabajan, o no, en solitario, cada uno en su mesa, sin que les importe demasiado, por no decir nada, lo que hagan sus compañeros. En este caso, la actividad de los alumnos está estructurada de forma individual (*estructura de la actividad individualista*): el efecto o «movimiento» que esta estructura provoca es la *individualidad* a la hora de aprender.

El profesor o la profesora B, como el anterior, después de motivar y enseñar con eficacia a sus alumnos alguno de los contenidos de su materia, les propone que realicen, cada uno de ellos en su pupitre, los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de la página 25 del libro, con una diferencia: advierte de que tendrán mejor nota los que, además, hagan los ejercicios 5, 6 y 7, y que bonificará al primero que termine los ejercicios y que mejor los haga. También deben trabajar en silencio, si tienen algún problema deben dirigirse al profesor y éste resolverá sus dudas en cuanto pueda atenderles. Los alumnos también trabajan en solitario, cada uno en su mesa, pero sí que les importa lo que hacen los demás: para ser el «primero» de la clase, los demás no deben

serio; por este motivo rivalizan entre ellos, se esconden la información, no se ayudan, etc. En este caso, la actividad de los alumnos viene determinada por la rivalidad que fácilmente se establecerá entre ellos, o al menos entre los más capaces, para ver quién consigue hacer más ejercicios, acabarlos antes y hacerlos mejor (*estructura de la actividad competitiva*): el efecto o «movimiento» que esta estructura provoca es la *competitividad* a la hora de aprender.

El profesor o la profesora C, como los anteriores, también motiva a sus alumnos, les contagia el deseo de conocer y aprender, y les enseña con eficacia alguno de los contenidos de su materia. Pero, a diferencia de los dos anteriores, organiza de forma distinta la actividad de los estudiantes: tiene su clase distribuida en varios equipos de trabajo, de cuatro o cinco alumnos cada uno, les propone que realicen cada uno en su cuaderno los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de la página 25 del libro, pero advirtiéndoles de que tendrá en cuenta que se ayudan unos a otros a resolverlos y les bonificará si lo hacen y si todos consiguen realizar los ejercicios, teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno. Deben trabajar, más que en silencio, en voz baja para no molestar a los demás equipos, entre todos deben buscar la mejor forma de hacer los ejercicios, deben resolver sus dudas y, si hace falta, acudir al profesor. Éste valora que aprendan a trabajar en equipo, puesto que también es algo que deben aprender y, por lo tanto, un contenido más que hay que enseñarles. En este caso, la actividad de los alumnos viene condicionada por —o se beneficia de— la ayuda mutua y la cooperación entre los miembros de un mismo equipo (*estructura de la actividad cooperativa*): el efecto o el «movimiento» que esta estructura provoca es la *cooperatividad* en el acto de aprender.

La *individualidad*, la *competitividad* y la *cooperatividad* son tres cualidades distintas que pueden tener la estructura de la actividad de una clase, según cuál sea la naturaleza de la relación que se establece entre los estudiantes del grupo clase y según cuáles sean las finalidades que persiguen.

### La estructura de finalidades

Lo que pretenden conseguir los estudiantes configura otra subestructura además de la subestructura de la actividad— de la estructura más general del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se conoce como *estructura de finalidades*, que varía mucho según se relacione con una estructura de la actividad individualista, competitiva o cooperativa.

En una estructura de la actividad individualista, un estudiante consigue su objetivo (aprender lo que el profesor o la profesora le enseña) independientemente de que los demás consigan su objetivo. En este caso, se dice que *no hay interdependencia de finalidades*.

En una estructura de la actividad competitiva, un estudiante consigue su finalidad (aprender lo que el profesor o la profesora le enseña, antes que los demás y mejor que los demás) si, y sólo si, los demás no consiguen

este mismo objetivo. En este caso, se da lo que técnicamente se denomina *interdependencia negativa de finalidades*.

En este caso, tal como señalan Gerardo Echeita y Elena Marín (1990) de una forma muy clara, el «saber más que el otro» en una clase, el «ser el primero» de todo el grupo es el objetivo fundamental, puesto que es sinónimo de más inteligente, mejor, superior a los demás y, de esta manera, el conocimiento se convierte en una posición que distingue al superior del inferior.

Finalmente, en una estructura de la actividad cooperativa, un estudiante consigue la doble finalidad que persigue (aprender lo que el profesor o la profesora le enseña y contribuir, a través del trabajo en equipo, a que lo aprendan también sus compañeros y así aprender a trabajar en equipo, como un contenido más que debe aprender), si, y sólo si, los demás consiguen también alcanzar este doble objetivo. En este caso, decimos que hay entre los alumnos una *interdependencia positiva de finalidades*.

### La estructura de la autoridad

En la estructura más general del proceso de enseñanza y aprendizaje también podemos distinguir la estructura de la autoridad, que regula todo lo que hace referencia a quién decide —y cómo se decide— qué hay que aprender y cómo hay que aprenderlo, y qué hay que evaluar y cómo se va a evaluar. Esta estructura de la autoridad también cobra matices distintos según se corresponda con una estructura de la actividad individualista, competitiva o cooperativa.

En el trasfondo de una estructura de la actividad individualista o competitiva, como señala César Coll, hay, por una parte, la convicción de que «las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje tienen una influencia secundaria, cuando no indeseable o molesta, sobre el rendimiento escolar»; y, por otra parte, «una concepción de la enseñanza que contempla al profesor como el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno como un receptor más o menos activo de la acción transmisora del profesor» (Coll, 1984, p. 119). Por lo tanto, no debemos extrañarnos de que en estas dos formas de estructurar el aprendizaje (la individualista y la competitiva) se reduzcan a la mínima expresión «las relaciones alumno-alumno, sistemáticamente neutralizadas como fuente potencial de conductas perturbadoras en el aula, y que la programación del aprendizaje repose sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos y la interacción profesor-alumno» (Coll, 1984, p. 119).

En una estructura de la actividad individualista o competitiva, efectivamente, el profesor es el principal responsable, por no decir el único, en la gestión del currículo y de la clase: él decide qué, cuándo y cómo hay que enseñar y evaluar, esto es, los contenidos que va a explicar, el orden con que los explicará, la metodología (las actividades de enseñanza y aprendizaje, la distribución de los alumnos en el aula, etc.) que va a utilizar, así

como lo que va a ser objeto de evaluación, y cómo y cuándo hará esta evaluación. Los y las estudiantes no son más que receptores pasivos de las «órdenes» del profesorado y se limitan a hacer lo que éste ha decidido. En una estructura de la actividad competitiva, además, el profesor o la profesora fomenta de una forma más o menos explícita la competición entre el alumno, y convierte la rivalidad por ser el primero o el mejor de la clase en un estímulo para el aprendizaje.

En cambio, en el trasfondo de una estructura de la actividad cooperativa hay la convicción de que los alumnos no sólo aprenden porque el profesor les enseña, sino porque cooperan entre sí e interactúan, «enseñándose» unos a otros. Según Piaget (1969), la cooperación entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, esta relación es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. Por esto, en una estructura de la actividad cooperativa se favorece la autonomía de los alumnos frente al poder casi absoluto del profesor.

Éste es un aspecto claramente diferenciador de una estructura cooperativa con relación a las otras dos formas de estructurar la actividad en el aula (la individualista y la competitiva): el profesor fomenta la autonomía de los alumnos en el proceso de aprendizaje (cuantos más alumnos haya que puedan trabajar de forma autónoma, autorregulando su propio aprendizaje, más se podrá dedicar el profesor a aquellos que más lo necesitan, porque son menos autónomos), así como su participación activa en la gestión del currículo y del aula. Siempre que sea posible, los alumnos tienen «voz y voto» a la hora de decidir los contenidos, las actividades de aprendizaje y de evaluación. Como mínimo, tienen la posibilidad de elegir entre diversas alternativas por lo que se refiere a las actividades de aprendizajes y de evaluación. En una estructura cooperativa, el profesor no es el único que enseña a los alumnos, sino que comparte con ellos la responsabilidad de enseñar: los alumnos también se enseñan unos a otros.

### **La estructura de la actividad y la atención a la diversidad dentro del aula**

Volvamos al ejemplo y supongamos que en la clase del profesor o la profesora A, del profesor o la profesora B y del profesor o la profesora C, como en la mayoría de las clases— hay alumnos muy distintos entre sí. Aunque los tres profesores o profesoras han conseguido que todos los estudiantes (o la gran mayoría de ellos) estén motivados, en realidad hay mucha diversidad entre ellos: unos son más capaces, otros menos; unos saben qué deben hacer y cómo deben hacerlo, y, si no, saben pedir ayuda; otros no saben qué deben hacer ni cómo hacerlo y, además, al-

gunos no se atreven a preguntar... En fin, unos tienen muchas dificultades de aprendizaje, otros menos y otros tienen muy pocas o no tienen ninguna. Entre los que tienen más dificultades hay un alumno —a quien vamos a llamar Tomás— y una alumna —a quien vamos a llamar Fatumata—. Tomás tiene el síndrome de Down, tiene un retraso muy importante en su aprendizaje con relación a sus compañeros y compañeras, y necesita mucha ayuda. Fatumata, hija de una familia emigrante, acaba de llegar a la escuela y, aunque se nota que es espabilada, no conoce aún el idioma y también tiene necesidad de mucha ayuda. Veamos ahora qué pasa con Tomás y Fatumata en la clase de los tres profesores (A, B y C).

El profesor o la profesora A, en cuanto puede, los atiende y ayuda, pero suele tener poco tiempo para hacerlo, porque generalmente debe atender a muchos alumnos y resolver sus dudas. Es posible que algún alumno o alguna alumna de buena voluntad, una vez que haya terminado con sus ejercicios, se preste a ayudar a Tomás o a Fatumata. E incluso el profesor o la profesora puede pedir a uno de ellos que, por favor, los ayude, ya que él no puede hacerlo. Tienen cabida en esta clase, pero difícilmente disponen en ella de la ayuda que necesitan y cabe pensar que estarían mejor atendidos en un aula aparte, con algún profesor o profesora especialista.

En la clase del profesor o la profesora B lo tienen más difícil: el profesor dispondrá, como en el primer caso, de poco tiempo para atenderles, puesto que los demás le exigen mucha atención, y difícilmente un compañero o una compañera dejará de hacer los ejercicios 5, 6 y 7 de la página 25 del libro —renunciando a la «bonificación» prometida por el profesor— para acudir a ayudarlos. Sin lugar a dudas, no tienen cabida en una clase competitiva como ésta y será mejor que sean atendidos en otra clase por algún especialista junto a otros alumnos como ellos.

Si en una clase Tomás y Fatumata estarán debidamente atendidos, o, al menos, mejor atendidos, será en la clase del profesor o la profesora C. Tomás forma parte de un equipo de trabajo y Fatumata de otro, y en él disponen de la ayuda inmediata de sus compañeros de equipo, que les orientan y ayudan, en lo que deben hacer. Además, el resto de los equipos, en una clase organizada de esta manera, son capaces de resolver muchas de sus dudas y el profesor o la profesora C dispone de mucho más tiempo para prestar a Tomás y a Fatumata la ayuda que necesitan.

Si el centro ha optado clara, decidida y efectivamente (y no sólo sobre el papel de su proyecto educativo) por un enfoque inclusivo de la educación, Tomás y Fatumata tienen el derecho de ser acogidos y debidamente atendidos —incluidos— no sólo en el mismo centro en una aula separada, sino en la misma clase, junto con sus compañeros de la misma edad. Por lo tanto, un centro que haya optado por ser inclusivo debe desarrollar en todas sus aulas una estructura de enseñanza y aprendizaje cooperativa —en detrimento de la de tipo individualista o competitivo que aún ahora es

Cuadro 1. Diferentes tipos de la estructura de la actividad

SITUACIÓN A	SITUACIÓN B	SITUACIÓN C
Cada estudiante trabaja solo, sin fijarse en lo que hacen los demás.	Cada estudiante trabaja solo, rivalizando con sus compañeros.	Los estudiantes forman pequeños equipos de trabajo, para ayudarse y animarse a la hora de aprender.
Se espera de cada estudiante que aprenda lo que el profesor le enseña.	Se espera de cada estudiante que aprenda lo que el profesor le enseña, pero más que los demás o antes que los otros.	Se espera de cada estudiante que aprenda lo que el profesor le enseña y que contribuya a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
Un estudiante consigue este objetivo independientemente de que los demás consigan sus objetivos (no hay interdependencia de finalidades).	Un estudiante consigue este objetivo si, y sólo si, los demás no consiguen el suyo. (Interdependencia de finalidades negativa).	Un estudiante consigue este objetivo si, y sólo si, los demás consiguen también el suyo. (Interdependencia de finalidades positiva).
Los estudiantes con dudas o con problemas de aprendizaje, deben recurrir al profesor (o al profesor de apoyo).	Los estudiantes con dudas o con problemas de aprendizaje deben recurrir al profesor (o al profesor de apoyo).	Los estudiantes con dudas o con problemas de aprendizaje disponen, además, del apoyo inmediato de sus compañeros.
Estructura de la actividad individualista	Estructura de la actividad competitiva	Estructura de la actividad cooperativa

más corriente en la mayoría de los centros— para que Tomás y Fatumata, y muchos otros estudiantes con características parecidas a las de ellos, puedan aprender junto a los demás, y de los demás, en las clases comunes.

El cuadro 1 resume las características de estas tres estructuras de la actividad: la individualista, la competitiva y la cooperativa.

### El aprendizaje cooperativo

Organizar la clase de forma cooperativa no es algo fácil: a veces aparece como un sueño pretender que en un grupo con tensiones, rivalidades, exclusiones, etc.: los alumnos, en equipos reducidos, se ayuden unos a otros a aprender lo que el profesorado les enseña. Estructurar de forma cooperativa la clase, en un-

chos casos, supone, en primer lugar, intervenir sobre todo el grupo para que poco a poco se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje. El grupo clase ha de dejar de ser una simple *colectividad* (una simple suma de individuos) que, en el mejor de los casos, compare sólo el mismo espacio y, en el peor, está dividida y con muchas tensiones entre sus componentes, y ha de pasar a ser una pequeña *comunidad*. Emplea a serlo en el momento en que los que la forman se interesan unos por otros; se dan cuenta de que hay un objetivo que les une—aprender los contenidos escolares— y que consiguen este objetivo más fácilmente si se ayudan unos a otros. Por lo tanto, los alumnos de un grupo deben dejar de ser *sujeitos pasivos* y han de pasar a ser *protagonistas*, para que, en la sociedad, no acaben siendo *individuos y súbditos*, sino *personas y ciudadanos*.

En un aula transformada en una pequeña *comunidad de aprendizaje*, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (el número oscila entre tres y cinco) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Una característica esencial de estos equipos—denominados *equipos de base*— es su heterogeneidad, en todos los sentidos: género, motivación, rendimiento, cultura, etc.<sup>1</sup>

Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Y tienen además una doble finalidad: aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...

No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un *trabajo en equipo*, sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en *equipos de trabajo*, fundamentalmente para aprender juntos y, ocasionalmente, si se terciá, para hacer algún trabajo entre todos.

En un aula transformada en una pequeña *comunidad de aprendizaje*, organizada en equipos cooperativos de trabajo más o menos estables, los alumnos y las alumnas aumentan su protagonismo y participan de una forma mucho más activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la gestión de la clase, y comparan con el profesorado la responsabilidad de enseñar, también ellos, a sus propios compañeros. Esto los convierte en sujetos mucho más autónomos, de modo que la estructura de finalidades y la estructura de la autoridad (tal como las hemos descrito anteriormente), además de la estructura de la actividad, también son más cooperativas.

El protagonismo de los estudiantes y su participación activa, por una parte, y la responsabilidad compartida a la hora de enseñar, así como la co-

<sup>1</sup> Para una descripción más detallada de las características de estos equipos y de su formación puede consultarse Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Pujals (2004).

operación y la ayuda mutua, por otra, son, precisamente, los dos presupuestos básicos del aprendizaje cooperativo. Efectivamente, por una parte, el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes; nadie puede aprender por otro... El aprendizaje no es un espectáculo deportivo al cual uno puede asistir como simple espectador. Y, por otra parte, la *cooperación*, la ayuda mutua, si se dan de forma correcta, nos permiten alcanzar cotas más altas en el aprendizaje. Como los alpinistas, los alumnos alcanzan más fácilmente las cimas más altas en su aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo.

Si se dan estos dos principios básicos, y en la medida en que se den, se va consiguiendo un *clima* del aula muy favorable para el aprendizaje, puesto que se van dando las condiciones emocionales y relacionales imprescindibles para que los estudiantes puedan aprender efectivamente.

Por lo tanto, la «filosofía» de una clase inclusiva viene presidida por enunciados como estos: «Todos aprendemos de todos», «Aquí cabe todo el mundo»?, «Tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad. Esto quiere decir que nadie puede ponerme un mote por mi forma de aprender», «Tengo derecho a ser yo mismo. Nadie puede tratarme de forma injusta debido al color de mi piel, a mi peso, a mi estatura, por el hecho de ser niño o niña, ni debido a mi aspecto»<sup>3</sup>. No se trata de simples frases bonitas, de simples eslóganes que ornamentan las paredes de las aulas, sino de asunciones de fondo, que son asumidas por todos los estudiantes, fruto de la reflexión de todo el grupo clase, quizás después de algún conflicto que haya surgido y que haya dado pie a esta reflexión colectiva en el grupo.

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar. Es decir, los alumnos y las alumnas, a lo largo de su escolaridad, deben aprender, entre muchas otras cosas, las habilidades sociales propias del trabajo en equipo como algo cada vez más imprescindible en una sociedad en que la interdependencia entre sus miembros se acentúa cada vez más.

De todo lo dicho hasta aquí se desprende que a la hora de implantar el aprendizaje cooperativo debemos intervenir a tres niveles distintos (como desarrollaremos con más profundidad en el apartado «Niveles de intervención» de este capítulo). Un *primer nivel de intervención* se centra en el grupo clase, para que sus miembros se conozcan más y tejan entre sí lazos afectivos más profundos, para potenciar un clima de aula más favorable para el aprendizaje y la cooperación, para, en definitiva, crear una mayor conciencia de

grupo. En un *segundo nivel de intervención*, se utilizarán distintas estructuras cooperativas para asegurarse al máximo que los estudiantes cuenten unos con otros a la hora de hacer las actividades de aprendizaje y para que se ayuden; para que, en definitiva, hagan una experiencia positiva de trabajo en equipo. Y en un *tercer nivel de intervención*, mientras seguimos interviniendo en la línea de los dos niveles anteriores, se trata de enseñar, de una forma mucho más sistemática, las habilidades sociales propias del trabajo en equipo (no sólo utilizar el trabajo en equipo para aprender, sino enseñar a trabajar en equipo).

### Estructuras cooperativas de la actividad

Una estructura de la actividad cooperativa, como hemos visto, lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. En cambio, una estructura de la actividad competitiva, por el contrario, conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros, sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Estas estructuras cooperativas de la actividad son prácticamente imprescindibles, según hemos podido constatar en numerosas experiencias, puesto que los alumnos y las alumnas, aún después de que los hayamos mentalizado sobre la necesidad de trabajar en equipo e, incluso, los hayamos ayudado a organizarse en equipo, si simplemente les decimos que lo que tengan que hacer lo hagan en equipo, entre todos, no saben cómo hacerlo: unos pretenden imponer su punto de vista (si las cosas no se hacen como ellos creen que deben hacerse, consideran que no son correctas), mientras que otros pretenden sólo copiar el resultado de la actividad en su cuaderno, confundiendo el tenerlo hecho con saberlo hacer... La utilización de una estructura cooperativa garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos.

Las estructuras cooperativas pueden ser más simples o más complejas. Las estructuras simples se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase, son fáciles de aprender y de aplicar («Aprenda la hoy, aplícala mañana y utilízala toda la vida» es el eslogan utilizado por Spencer Kagan, refiriéndose a estas estructuras). Algunas de estas estructuras más simples se han revelado muy eficaces a la hora de asegurar o garantizar el trabajo cooperativo en equipo dentro del aula. Entre ellas, podemos citar las que se conocen con el nombre de *parada de tres minutos*, *el número* y *lápices al centro* (véase en el cuadro 2 la descripción de estas estructuras).

En cambio, las estructuras más complejas —conocidas también como *técnicas cooperativas*— se han de aplicar en varias sesiones de clase. Entre las técnicas cooperativas, hemos podido comprobar la eficacia de la que se co-

ESTRUCTURAS COOPERATIVAS

PARADA DE TRES MINUTOS<sup>4</sup>

Cuando el profesor o la profesora hacen una explicación a todo el grupo clase, de vez en cuando hace una pequeña *parada de tres minutos* para que cada equipo de base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado hasta aquel momento, y piensen tres preguntas sobre el tema en cuestión, que después deberán plantear. Una vez transcurridos estos tres minutos cada equipo plantea una pregunta de las tres que ha pensado<sup>5</sup>, una por equipo en cada vuelta. Si una pregunta ya ha sido planteada en otra muy parecida por otro equipo, se la saltan. Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor o la profesora prosigue la explicación, hasta que haga una nueva parada de tres minutos.

LÁPICES AL CENTRO<sup>6</sup>

En la estructura *lápicos al centro* el profesor o la profesora da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base (generalmente cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio (debe leerlo en voz alta, debe asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión y comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada). Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta «su» pregunta o ejercicio y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en ese momento sólo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en ese ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno, y así sucesivamente hasta completar todos los ejercicios.

EL NÚMERO<sup>7</sup>

En el *número* el profesor o la profesora pone una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los alumnos, en su equipo de base, deben hacer la tarea, asegurándose de que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada estudiante de la clase tiene un número (por ejemplo, el que le corresponda por orden alfabético). Una vez agotado el tiempo destinado a resolver la tarea, el profesor o la profesora saca un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos. El alumno que tiene el número que ha salido debe explicar delante de toda la clase la tarea que han realizado o, según el caso, debe hacerla en la pizarra. Si lo hace correctamente, él y por extensión, su equipo de base obtiene una recompensa en forma de reconocimiento público y felicitación del profesor o la profesora y del resto de los equipos.

4. Adaptada de Spencer Kagan (*www.cooperativelarning*).  
 5. Estructura ideada por Nadia Aguiar Baixauli del CRA Río Aragón de Bailo (Huesca) y María Jesús Tallón Medrano del CEIP Puente Sardas de Sabiñánigo (Huesca).  
 6. Estructura ideada por María Jesús Alonso del Colegio Público Comarcal Los Ángeles de Miranda de Ebro (Burgos), en Alonso y Ortiz (2005, p. 63).

noce como *jigsaw* (o rompecabezas) o *peer tutoring* (tutoría entre iguales) y las que se conocen con las siglas TAI, TGI o CI. (véase la descripción de alguna de estas técnicas cooperativas en el cuadro 3).<sup>1</sup>

Cuadro 3. Técnicas cooperativas

TÉCNICAS COOPERATIVAS  
ROMPECABEZAS<sup>2</sup>

- Dividimos la clase en equipos heterogéneos de cuatro o cinco miembros cada uno.
- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio «subtema».
- Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.
- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un «grupo de expertos», donde intercambian la información, abordan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser expertos de su sección.
- A continuación, cada uno de ellos vuelve a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN (GI)<sup>3</sup>

- Elección y distribución de subtemas. Los alumnos eligen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos dentro de un tema o problema general, normalmente planificado por el profesor en función de la programación.
- Constitución de los equipos dentro de la clase. Deben ser lo más heterogéneos posible. El número ideal de componentes oscila entre tres y cinco.
- Planificación del estudio del subtema. Los estudiantes de cada equipo y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, al tiempo que distribuyen las tareas que se van a realizar (encontrar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.).
- Desarrollo del plan. Los alumnos desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada equipo y les ofrece su ayuda.
- Análisis y síntesis. Los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen y la presentan al resto de la clase.
- Presentación del trabajo. Una vez expuesto, se plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir.
- Evaluación. El profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipo y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

1. La descripción más completa de todas estas técnicas cooperativas puede verse en Pujolàs (2004), Parrilla (1992, p. 126); Echeta y Martín (1990, pp. 68-64); Ovejero (1990, p. 169); Serrano Calvo (1994, pp. 37-59).  
 2. Echeta y Martín (1990, pp. 64-65); Ovejero (1990, p. 173); Parrilla (1992, p. 126); Serrano Calvo (1994, pp. 44-46).

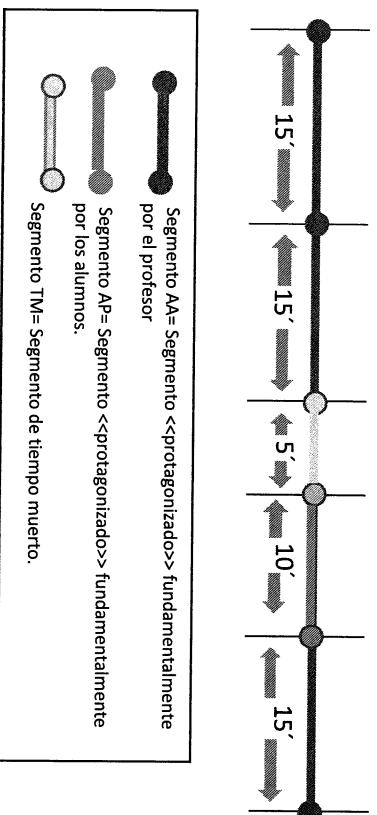
Las estructuras cooperativas –tanto las simples como las complejas– en sí mismas no tienen contenido; como su nombre indica, son sólo la *estructura* que se aplica para trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículo, de forma que generen la necesidad de colaborar y ayudarse en aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una estructura cooperativa simple, aplicada con relación a un contenido de aprendizaje de un área determinada, constituye una actividad de aprendizaje de corta duración (se puede llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase): cualquiera de las que se presentan como ejemplo en el cuadro 2 aplicada para trabajar unos contenidos de matemáticas; se convierte en una actividad de matemáticas; aplicada para trabajar unos contenidos de lengua, constituye una actividad de lengua, etc. Asimismo, una estructura cooperativa compleja, o técnica, aplicada con relación a unos contenidos de aprendizaje de un área determinada, constituye una macroactividad de aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de dos o más sesiones de clase: La técnica GI (grupos de investigación) –que, en nuestro entorno, se conoce como *método de proyectos* (véase su descripción en el cuadro 3)– utilizada para trabajar contenidos de ciencias sociales, da lugar a una macro-actividad –un proyecto– de ciencias sociales; la misma técnica, si se aplica a contenidos de tecnología, se convierte en un proyecto de tecnología, etc.

### Segmento de actividad

Finalmente, nos queda otro concepto fundamental por definir. Nos referimos al concepto *segmento de actividad*.

Podemos representar gráficamente una sesión de clase como un segmento de una línea recta, cuya longitud depende de la duración de la sesión (véase el cuadro 4). En este segmento podemos distinguir, además, varios subsegmentos, que denominamos *segmentos de actividad*. En una ob-

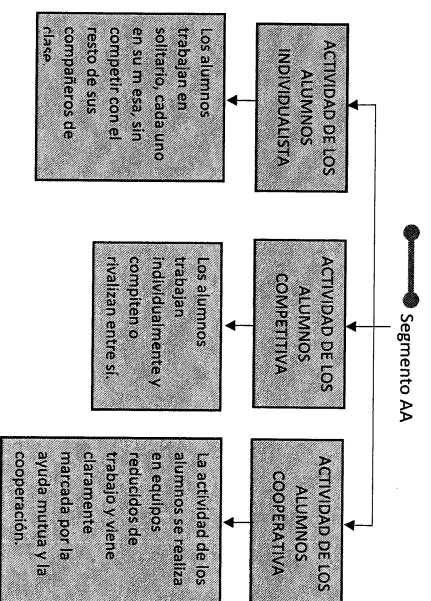
Cuadro 4. Tipos de segmento de actividad



servación, en cierto sentido panorámica de una sesión de clase –sin entrar en detalles más concretos o profundos–, podemos distinguir tres segmentos de actividad distintos:

- **Segmento AP** (actividad protagonizada fundamentalmente por el profesor). Un primer tipo lo conforman los segmentos en los cuales el profesor o la profesora tiene un papel más relevante y los alumnos adoptan un papel más secundario o pasivo (no en el sentido negativo de la expresión, sino en el sentido de poco activo). Es el caso, por ejemplo, del tiempo –o tiempos alternos– en que el profesor se dirige a todo el grupo clase y se dedica a explicar los contenidos, resolver dudas comunes a todo el grupo, etc.
- **Segmento AA** (actividad protagonizada fundamentalmente por el alumno). Otro tipo lo conforman los segmentos en los cuales el papel más relevante lo tienen los estudiantes, como, por ejemplo, cuando realizan las actividades, los ejercicios o resuelven los problemas que el profesor les ha puesto. Entretanto, el profesor o la profesora se dedica a resolver las dudas que vayan surgiendo, a orientar a los estudiantes en sus tareas, etc. Estos segmentos pueden ser de tres tipos distintos (véase el cuadro 5):
  1. De tipo individualista, si los estudiantes trabajan solos, sin competir con los demás.
  2. De tipo competitivo, si los estudiantes trabajan solos y además compiten entre sí.
  3. De tipo cooperativo, si los estudiantes interactúan entre sí: trabajo por parejas, tutoría entre iguales, trabajo en equipos reducidos.

Cuadro 5. Tipos de segmento de actividad protagonizado por el alumno



- *Segmento TM* (tiempo muerto). Finalmente, un tercer tipo lo configuran lo que podemos denominar *tiempos muertos*, en los cuales—en cierto sentido—el proceso de enseñanza y aprendizaje se interrumpe o aún no se ha iniciado. Por ejemplo, los cinco minutos que, por distintos motivos, el profesor o la profesora ha demorado el inicio de la clase, la interrupción que se da cuando lo requirieren y debe ausentarse del aula, o la que se produce por un conflicto o altercado que ha surgido de repente entre algunos alumnos, etc.

Las diferencias entre las distintas estructuras de la actividad que hemos identificado (individualista, competitiva y cooperativa) se dan en los segmentos AA (no tanto en los segmentos AP), como hemos podido observar en el ejemplo que hemos puesto de los profesores o profesoras A, B y C. Efectivamente, los segmentos de actividad AP en las clases de los tres profesores del ejemplo se intuye que son muy parecidos, por no decir idénticos. En cambio lo que varía substancialmente en ellos es la actividad de los alumnos en los segmentos AA, que adquiere matices muy distintos según sea de tipo individualista, competitivo o cooperativo (véase el cuadro 5).

## Niveles de intervención

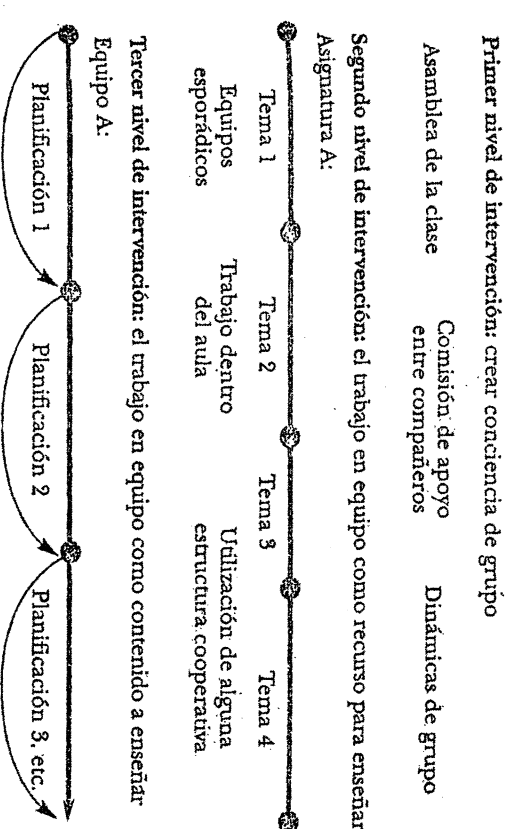
Para introducir, de forma paulatina, una estructuración cooperativa del aprendizaje en un aula—como hemos señalado anteriormente—debemos intervenir sobre tres niveles distintos. No se trata de tres pasos sucesivos, que hay que realizar uno tras otro, sino de tres niveles paralelos que introducidos de forma sucesiva, pero que acabamos trabajando en ellos de forma prácticamente simultánea; es decir, las intervenciones relacionadas con el segundo nivel no sustituyen las del primer nivel, ni las del tercer nivel sustituyen a las del segundo, sino que después de haber intervenido en el primer nivel, y sin dejar de llevar a cabo sucesivas actuaciones propias de este nivel, introducimos actuaciones del segundo nivel y, sin dejar éstas, introducimos finalmente las actuaciones propias del tercer nivel. Vamos a verlo.

### Primer nivel de intervención: crear conciencia de grupo

Parece muy evidente que, en la mayoría de los casos, antes de introducir el aprendizaje cooperativo, deberemos preparar mínimamente al grupo clase; ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad. Se trata de incrementar, poco a poco, la conciencia de grupo (véase el cuadro 6).

Para intervenir en este nivel disponemos de un *espacio* o un *tiempo* privilegiado: la hora de tutoría. Se trata de programar, dentro de la tutoría,

Cuadro 6. Niveles de intervención para la estructuración cooperativa del aula



una serie de dinámicas de grupo que faciliten este *clima* y contribuyan a crear esta *conciencia de grupo* colectiva.

Entendemos por *dinámicas de grupo* el conjunto de operaciones y elementos que actúan como «fuerzas» que provocan, en los alumnos, un determinado movimiento o efecto: que los alumnos se conozcan mejor e interactúen de forma positiva, que estén motivados para trabajar en equipo, que tomen decisiones consensuadas, etc.

Una de las primeras intervenciones que será necesario realizar, seguramente, en grupos que acaban de formarse estará encaminada a que los estudiantes se conozcan más y vayan tejiendo lazos afectivos cada vez más profundos. Para ello, nos podemos servir de muchas dinámicas de grupo recogidas en alguno de los manuales de tutoría que hay publicados. A modo de ejemplo, podemos citar las que se conocen como *la pelota* y *la entrevista* (véase su descripción en el cuadro 7).

#### DINÁMICAS DE GRUPO PARA CONOCERSE E INTERRELACIONARSE

##### LA PELOTA<sup>10</sup>

Otro aspecto que habrá que trabajar en este primer nivel de intervención se refiere a la superación de la resistencia de algunos a trabajar en equipo y a la necesidad de mostrar a todos la eficacia del trabajo en dinámica de grupos conocida como *el juego de la NASA*<sup>11</sup>.

Para facilitar la participación de todos los estudiantes de un grupo clase en la toma de decisiones de forma consensuada, también disponemos de algunas dinámicas de grupo concebidas especialmente para ello, como *el grupo nominal*<sup>12</sup>.

Este primer nivel de intervención –para conseguir un clima favorable y crear una mayor conciencia de grupo– es no sólo necesario, sino imprescindible si, además, en una clase se incluye algún alumno o alumna con alguna discapacidad o con un origen cultural muy distinto al de la mayoría.

En cuanto a la inclusión de algún alumno con discapacidad (pero lo mismo podría decirse si se trata de la inclusión de algún alumno de una cultura diferente) está suficientemente demostrado (véase, por ejemplo, Stainback y Stainback, 1999) que la participación activa de los compañeros sin discapacidad en el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad es un elemento clave: si se les orienta y prepara activamente, los propios compañeros son los primeros «aliados» del estudiante con discapacidad, los que mejor acaban conociéndolo y los que más ideas aportan en beneficio de la participación de su amigo con discapacidad en las actividades comunes; sugieren a los profesores cómo se podrían planear las actividades de enseñanza y aprendizaje para que su compañero pueda participar en ellas, a su nivel, en la medida de sus capacidades; de la misma forma que son capaces de adaptar sus juegos para que también pueda participar en ellos su amigo con capacidades diferentes.

De aquí proviene la importancia de llevar a cabo, en este primer nivel de intervención, algún programa que facilite la participación activa de los estudiantes del centro en este proceso de inclusión, sobre todo de los que van a ser sus compañeros de clase. Se han experimentado, con relación a estos programas, dos tipos de estrategias (Parilla, 1992), que vamos a describir brevemente a continuación.

Por una parte, una estrategia conocida con el nombre de *currículo general + contenidos añadidos*, la cual intenta modificar las actitudes de los alumnos corrientes por medio de la introducción en el currículo de con-

Se trata de un juego para que los estudiantes aprendan el nombre de todos sus compañeros durante los primeros días de clase. Se dibuja un gran círculo en el suelo de la clase o del patio. Un estudiante se coloca dentro del círculo con una pelota. En voz alta dice su nombre y a continuación dice el nombre de un compañero de la clase, a quien pasa la pelota, y se sienta a continuación dentro del círculo («Me llamo Ana y paso la pelota a Juan»). Si no sabe el nombre de nadie, no le pueden ayudar y ha de ir pronunciando nombres hasta que acierta alguno. El que ahora tiene la pelota, se coloca de pie dentro del círculo y hace lo mismo: repite su nombre y pronuncia el nombre de otro compañero o compañera, a quien le pasa la pelota y seguidamente se sienta dentro del círculo («Me llamo Juan y paso la pelota a...»). Esta operación se repite hasta que todos los estudiantes están sentados dentro del círculo. El profesor o la profesora controla el tiempo que dura la dinámica, desde que el primer estudiante pronuncia su nombre hasta que el último se sienta dentro del círculo. Esta dinámica puede repetirse en días sucesivos y se trata, evidentemente, de que cada vez tarden menos en realizarla, señal de que cada vez conocen mejor el nombre de sus compañeros.

##### LA ENTREVISTA<sup>13</sup>

Cada estudiante tiene un número. Se sacan de una bolsa los números al azar, de dos en dos, de manera que la clase quede repartida en parejas y, si es necesario, con un pequeño grupo de tres. En la primera fase de esta dinámica cada pareja se entrevista mutuamente a partir de un cuestionario sobre sus habilidades, aptitudes y defectos, que han decidido de antemano entre todos. En la segunda fase, cada estudiante debe escribir una frase que resume las características básicas de su «socio», se la comunican mutuamente, y se la corrigen, si alguien lo cree oportuno. Finalmente, en la tercera fase, cada uno hace saber al resto del grupo clase, leyendo la frase que ha escrito, cómo es su compañero de entrevista.

##### CÍRCULOS DE AMIGOS<sup>14</sup>

En cuatro círculos concéntricos cada estudiante anota, en el círculo central, el nombre de la persona o personas con quienes mantiene una relación de amistad más profunda; en el círculo más periférico, anota los nombres de las personas con quienes mantiene en el centro una relación más «profesional» o «circunstancial», como, por ejemplo, algún profesor o alguna profesora, alguien del personal no docente, etc.; y en los círculos intermedios, el nombre de sus amigos y amigas, según el grado de amistad que mantiene con ellos. Esto permite visualizar las diferencias notables que suelen darse entre los «círculos de amigos» de un alumno o alumna sin discapacidad y los de un alumno o alumna con discapacidad. Éstos, en el círculo más central, sitúan el nombre de personas adultas (como, por ejemplo, el maestro o la maestra de educación especial, el consejero, el chofer del autobús escolar...) que los compañeros sin discapacidad suelen situar en los círculos más periféricos, mientras que éstos, en el círculo central, anotan el nombre de amigos de su misma edad.

10. Véase Fabra (1992).

11. Véase descrita esta dinámica en Fabra (1992) y Pujols (2004).

12. Adaptada de [www.lauracandler.com](http://www.lauracandler.com)

13. Adaptada de [www.cooperativahertrig.com](http://www.cooperativahertrig.com)

tenidos relacionados con las diferencias individuales o las discapacidades y a través de la vivencia de experiencias relacionadas con estas discapacidades (visionar algún vídeo o alguna película sobre alguna discapacidad leer textos, escuchar testimonios, realizar ejercicios de simulación, como por ejemplo, asistir a una clase, o a parte de ella, con los ojos vendados moverse por el instituto en una silla de ruedas, etc.).

Otra estrategia, conocida con el nombre de *currículo inclusivo*, consiste en incluir, dentro del currículo general del centro (en el proyecto curricular de centro) contenidos relacionados con las habilidades sociales adecuadas que cualquier persona debe dominar y aplicar en su vida, dentro y fuera de la escuela, entre las cuales deben contarse las habilidades de relación y comunicación con personas discapacitadas. Por ejemplo, puede darse el caso de que cuando un alumno con discapacidad tiene alguna conducta inapropiada que provoca risas y barulllos entre los demás compañeros, se «riña» o incluso se «castigue» al primero diciéndole que no ha de comportarse de esta manera —lo cual no deja de ser cierto—, pero, en cambio, no se riña a los demás que se «aprovechan» de la conducta incorrecta de su compañero para armar barullo... Lo que habría que hacer es enseñar al alumno con discapacidad a tener conductas apropiadas, pero también debería enseñarse a los otros a ser tolerantes con su compañero y respetarle cuando tenga alguna conducta inapropiada y ayudarle a cambiarla.

Por lo tanto, no se trata, *sólo*, de dedicar un tiempo a la supresión, reducción o cambio de actitudes inapropiadas e indeseables de unos alumnos, sino también de enseñar y aprender los comportamientos sociales adecuados de *todos*: una cosa es «controlar» el comportamiento social de los alumnos y «sancionarlo» positivamente («premiando» la buena conducta) o negativamente («castigando» la mala conducta), y otra cosa muy distinta es «enseñar» a todos las conductas sociales apropiadas.

En esta estrategia, los comportamientos sociales adecuados son objetivos de enseñanza sistemática por parte del profesorado a todo el alumnado de un centro, tanto si tiene escolarizado algún estudiante con discapacidad como si no. En nuestro ordenamiento curricular, estos contenidos se corresponden con los contenidos de actitudes, valores y normas, cuyo trabajo puede constituir uno de los *ejes transversales* del proyecto curricular del centro, entendidos como contenidos que hay que trabajar con los alumnos, de forma ordenada y sistemática, desde las diferentes áreas curriculares.

Es muy evidente que en un grupo clase en el que confluyen alumnos y alumnas sin discapacidad con algún alumno o alguna alumna que tiene alguna discapacidad o es de una cultura distinta a la de la mayoría, en este primer nivel de intervención, tenemos que hacer lo posible para que unos y otros se «encuentren», es decir, compartan espacios y tiempos comunes para ejercer unos y otros las habilidades sociales que pretendemos que

En este sentido, se ha experimentado (Parrilla, 1992) lo que se conocen como *estrategias de socialización en grupo desancladas en marcos naturales*. Consisten en crear una situación en la cual puedan actuar con *naturalidad* alumnos con alguna discapacidad y alumnos corrientes. Esto supone, como condición previa, que los alumnos con discapacidad estén incluidos *naturalmente* en un grupo clase del centro. Utilizar alguna de estas estrategias teniendo a los alumnos con discapacidad —como se hace en algunos centros— en un grupo aparte, aparece como algo *artificial* y ya no se desarrollaría, por lo tanto, esta estrategia, en un marco *natural*. Una de estas estrategias puede consistir en organizar actividades en las que participen todos los alumnos del grupo clase (como, por ejemplo, juegos cooperativos, juegos de rol, excursiones, etc.), en las que tengan la oportunidad de interactuar unos con otros, de hablarse, de relacionarse, de darse la mano, de reír, cantar y jugar juntos, etc.

Dentro de estas mismas estrategias, Stainback y Stainback (1999) proponen la creación de lo que ellos denominan *red de apoyos entre compañeros*. Estos autores ponen de manifiesto la importancia de la contribución de los compañeros corrientes a la hora de dar apoyo a sus compañeros con discapacidad. Se trata de organizar, dentro de esta red, un *sistema de compañeros y amigos* constituido por grupos de alumnos que voluntariamente (como una especie de ONG interna del centro) ofrecen su apoyo a un compañero con discapacidad. Se trata de un apoyo material (ayudarlo a despalzarse, por ejemplo), apoyo moral (animarlo, estar con él en los ratos libres, como, por ejemplo, en la hora del patio, en las excursiones o en las visitas...), apoyo educativo (ayudarlo en las tareas escolares...), etc. Esta misma estrategia, con otro nombre (*compañero tutor*) se utiliza para la inclusión de un alumno de otra cultura recién llegado al centro, para facilitar su adaptación.

Como medio para sensibilizar a los estudiantes y hacerles reflexionar sobre la situación de sus compañeros con capacidades diferentes Stainback y Stainback (1999) proponen una dinámica de grupos, conocida con el nombre de *círculos de amigos* que permite representar gráficamente las diferencias entre los círculos de amigos de los alumnos corrientes y los círculos de amigos de un alumno con discapacidad (véase el cuadro 7).

Como un recurso para educar la responsabilidad de los estudiantes, Susan y William Stainback sugieren los *contratos de colaboración*. Cuando un estudiante se integra en un grupo del sistema de compañeros y amigos, se le pide que firme una especie de contrato en el cual se especifica a qué se compromete (el apoyo que se compromete a dar a un compañero de su mismo grupo, tenga o no alguna discapacidad) y quién le sustituirá en el caso de que algún día no pueda cumplir su compromiso. Los alumnos con capacidades diferentes que forman parte de un grupo de este sistema también deben suscribir uno de estos contratos, puesto que también ellos se pueden comprometer a dispensar algún tipo de apoyo a un compañero.

Los mismos autores también proponen la creación de una *comisión de apoyos entre compañeros* que funciona en cada grupo de clase. Forman parte de ella, por turnos, todos los estudiantes del grupo, tengan o no alguna discapacidad. El objetivo de esta comisión, que se reúne periódicamente, es determinar de qué manera se pueden dar más apoyo mutuo, de forma que su grupo de clase se convierta cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje, cada vez más acogedora.

### **Segundo nivel de intervención: el trabajo en equipo como recurso. Algunas estructuras y técnicas cooperativas para trabajar en equipo**

Las actuaciones del primer nivel de intervención que acabamos de describir no son exclusivas de una estructuración cooperativa del aprendizaje. Debemos considerarlas como actuaciones necesarias, si no imprescindibles, pero insuficientes para acabar estructurando de forma cooperativa las actividades educativas. En un segundo nivel de intervención hay que dar un nuevo paso y utilizar, dentro del aula, el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un *recurso* para asegurar la cooperación y la ayuda mutua y así aprender mejor los contenidos escolares.

Pongamos un ejemplo (véase el cuadro 6). El profesor o la profesora de la asignatura A, de un área de conocimiento cualquiera, tiene estructurados los contenidos de dicha asignatura en cuatro temas, de una duración variable. En cada tema, la secuencia es más o menos la misma: la introducción de los objetivos didácticos, una explicación inicial y una serie de actividades, que los alumnos deben hacer en el aula, alternadas con explicaciones puntuales del profesor o la profesora para resolver dudas o matizar algún aspecto de los contenidos tratados. Para hacer de forma cooperativa (no individual) estas actividades, el profesor o la profesora distribuye a los estudiantes en equipos de cuatro miembros. Para ello, ha distribuido de forma estratégica los estudiantes en el aula, de modo que los que ocupan cuatro mesas contiguas conforman un equipo heterogéneo, formado por dos niños y dos niñas, un alumno o una alumna con más motivación y capacidad, otro más necesitado de ayuda, y dos de un término medio. A la hora de hacer las actividades previstas en cada tema, en lugar de hacerlas cada uno por separado, en su pupitre, les invita a mover un poco las mesas y a hacerlas en equipos de cuatro, cada uno en su libreta, pero ayudándose unos a otros. Para ello, con el fin de asegurarse de que interactúen los cuatro a la hora de hacerlas, puede utilizar, por ejemplo, la estructura cooperativa conocida como *lámparas al centro*. Y para asegurarse de que los cuatro miembros del equipo saben realizar todas las actividades, puede utilizar la estructura conocida como *el número* (véanse ambas estructuras descritas en el cuadro 2).

Los equipos utilizados tienen carácter esporádico, no permanente: si se modifica la distribución de los alumnos en sesiones de clase sucesivas,

puede ir variando igualmente la composición de los equipos de trabajo utilizados, y su composición no siempre debe ser heterogénea. Para variar los compañeros de equipo, también tiene sentido que, en una distribución en equipos más homogénea, alumnos de un mismo nivel de rendimiento puedan realizar actividades adecuadas a su nivel de aprendizaje, utilizando igualmente la estructura *lámparas al centro*. En este caso, no todos los equipos realizarían las mismas actividades, sino que éstas se adecuarían al nivel propio de los alumnos que conforman cada equipo de trabajo.

Las actuaciones propias de este nivel deben servir para que los alumnos hagan pequeñas experiencias positivas, reales, de trabajo en equipo y puedan comprobar que trabajar así es más agradable y eficaz, porque tienen la ayuda inmediata de algún compañero y, si quieren trabajar, pueden hacerlo porque entre todos descubren la forma de hacer cada actividad.

### **Tercer nivel de intervención: enseñar a trabajar en equipo. Algunos recursos para enseñar a trabajar en equipo**

Para que trabajen en equipo, sobre todo si lo hacen muy a menudo, es imprescindible que se preparen para trabajar de esta manera, que lo aprendan, y por lo tanto, es imprescindible que se lo enseñemos, como un contenido más, que, por otra parte, cobra cada día mayor importancia. Por lo tanto, el trabajo en equipo no es sólo un método, un recurso, para aprender mejor, sino también un *contenido* más, algo que debemos enseñarles de forma sistemática, como les enseñamos —o intentamos enseñarles— los otros contenidos curriculares. Se trata de dos cuestiones estrechamente relacionadas: Cuanto más usemos el trabajo en equipo como recurso, más lo aprenderán como contenido. Y cuanto más sepan los alumnos trabajar en equipo, más resultados positivos obtendremos del trabajo en equipo como recurso. Enseñar a trabajar en equipo, como otro contenido curricular, constituye el objetivo fundamental de este *tercer nivel de intervención* (véase el cuadro 6).

En el cuadro 6 hemos representado este nivel de intervención con una flecha, no con un segmento, porque, a diferencia de los temas de una asignatura, el *aprendizaje* del contenido «trabajo en equipo» no tiene un final delimitado: se trata de un procedimiento que cada día podemos aprender mejor, de unas habilidades sociales cuyo dominio es progresivo y en cierto modo ilimitado.

Enseñar a trabajar en equipo a nuestros alumnos consiste, básicamente, en ayudarles a especificar con claridad los objetivos que se proponen, las metas que tienen que alcanzar, enseñarles a organizarse como equipo para alcanzar estas metas (lo cual supone la distribución de distintos roles y responsabilidades dentro del equipo y la distribución de las distintas tareas, si se trata de hacer algo entre todos) y enseñarles, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos.

Efectivamente, para que el trabajo en equipo sea eficaz lo primero que deben tener claro son los objetivos que persiguen. Y tratándose de equipos de *aprendizaje cooperativos*, el primer objetivo es obvio: progresar todos en el aprendizaje, saber, al final de un tema, más de lo que sabían al iniciarlo, cada uno según sus capacidades; no se trata de que todos aprendan lo mismo, sino que cada uno prospere en su aprendizaje. Y tratándose de equipos de aprendizaje *cooperativos*, el segundo objetivo es igualmente claro: ayudarse unos a otros, cooperar, para progresar en el aprendizaje. Tener claros estos objetivos y unirse para alcanzarlos mejor equivale a incrementar lo que se denomina técnicamente la *interdependencia positiva de finalidades*.

También es muy importante, si no imprescindible, el ejercicio de distintos roles dentro del equipo: coordinador, secretario, responsable de material, portavoz, etc. Para acentuar lo que se denomina la *interdependencia positiva de roles*, es necesario que cada miembro del equipo tenga asignado un rol y sepa exactamente qué debe hacer (las responsabilidades que tiene) para ejercer este rol. Igualmente, si el equipo debe hacer o producir algo (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...), es necesario que se distribuyan el trabajo que han de realizar (que todos participen en el trabajo) y así acrecentar lo que se denomina la *interdependencia positiva de tareas*.

Poco a poco, estos equipos de trabajo —que denominamos *equipos de base*— se convierten en las unidades básicas de distribución de los alumnos y las alumnas de un grupo clase. Ya no se trata de un equipo esporádico formado para llevar a cabo en equipo las actividades previstas para una sesión de clase, sino de equipos estables que trabajan juntos cada vez que el profesor o la profesora lo requiere. A medida que trabajan juntos, se conocen más a fondo y se hacen más amigos, lo cual va incrementando en ellos lo que se denomina la *interdependencia positiva de identidad*. Para incrementar esta identidad se pueden utilizar distintos recursos: poner un nombre al equipo, tener un logotipo, guardar sus «papeles» en lo que denominamos el *cuaderno del equipo*, etc.

Entre las habilidades sociales propias del trabajo en grupos reducidos podemos citar las siguientes: escuchar con atención a los compañeros, usar un tono de voz suave, respetar el turno de palabra, preguntar con corrección, compartir las cosas y las ideas, pedir ayuda con corrección, ayudar a los compañeros, acabar las tareas, estar atento, controlar el tiempo de trabajo, etc. Estas habilidades sociales pueden convertirse en compromisos personales de cada miembro del equipo como una contribución personal al buen funcionamiento del equipo, en función de lo que se ha podido constatar en las revisiones periódicas que el equipo hace de su funcionamiento.

Por otra parte, la secuenciación de este aprendizaje no viene determinado por «temas» de duración variable, sino por sucesivas planifi-

caciones del equipo que pueden tener un carácter más regular y una duración más estable: un mes, un mes y medio, un trimestre... (véase el cuadro 6). En cada planificación el equipo elabora un plan de equipo, que se convierte en el medio fundamental para trabajar en este nivel de intervención. Un plan de equipo es una «declaración de intenciones» que cada equipo se propone para un período de tiempo determinado, y en él hacen constar el cargo o el rol que ejercerá cada uno de ellos, los objetivos que se plantean tener en cuenta de una forma especial y los compromisos personales (relacionados con alguna habilidad social que tienen que «perfeccionar») que cada uno contrae para el bien del equipo.

Hacia el final del período de vigencia de un plan de equipo determinado, el equipo debe reunirse para evaluar el plan, para revisar el funcionamiento del equipo durante este período de tiempo, identificar lo que hacen especialmente bien y los aspectos que deben mejorar, y determinar, a partir de esta valoración, los objetivos y los compromisos personales del siguiente plan<sup>15</sup>.

Esta forma de proceder requiere que los equipos de base sean estables, permanezcan un tiempo suficiente como para poder llevar a cabo distintos planes de equipo, de modo que tengan la oportunidad de cambiar lo que no hacen bien y consolidar lo que hacen bien. Por otra parte, la estabilidad de los equipos de base posibilita que se pueda utilizar, como estructura cooperativa de la actividad, alguna de las técnicas de aprendizaje cooperativo que se han citado en el apartado «Estructuras cooperativas de la actividad», cuya principal característica es que se necesita un período largo de tiempo (varias sesiones de clase) para poder aplicarlas (véase en el cuadro 3 la descripción de dos de estas técnicas cooperativas).

Cuando se llega a este nivel de intervención, los equipos de base no sólo trabajan juntos dentro de la clase (con lo cual el profesor o la profesora puede observar cómo interactúan y puede corregir actitudes o sugerir cambios de comportamiento), sino pueden continuar trabajando juntos fuera del horario escolar.

Poco a poco, planificación tras planificación, el funcionamiento de los equipos va mejorando porque van *intencionando* y *consolidando* las habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo. Las relaciones entre los alumnos se hacen más positivas, porque se conocen más, se respetan más y son más amigos...

15. En Pujolàs (2004) puede verse un modelo estándar de instrumentos para concretar los planes de equipo y para revisarlos. En Aguiar y Breto (2006) puede verse la adaptación de este modelo estándar que han hecho dos maestras para los alumnos del segundo ciclo de educación primaria de la escuela María Domínguez de Galbur (Zaragoza).

## Algunas pautas para el análisis de la estructura de la actividad

Como asesores, necesitamos desarrollar algunos instrumentos para analizar hasta qué punto es cooperativa la organización de la actividad en un aula determinada. En este apartado, vamos a desarrollar algunas pautas para hacer este análisis.

### Primer nivel de análisis: los segmentos de actividad de una sesión de clase

Conocer el tiempo total (la suma de los tres tipos de segmentos de la actividad descritos en el primer apartado) puede darnos informaciones muy útiles para el análisis de la estructura de la actividad de una clase.

- *Total de segmentos TM.* El bajo rendimiento del alumnado de un grupo determinado puede venir condicionado o causado, al menos en parte, por la gran cantidad de *tiempos muertos* que se dan en una sesión de clase. En un grupo clase en el que, por distintos motivos, se da un alto porcentaje de tiempos muertos (por ejemplo, porque el profesor o la profesora debe ausentarse a menudo de la clase a causa de las responsabilidades de gestión que puede tener; o bien porque se trata de un grupo conflictivo en el cual se producen constantes interrupciones a causa de los altercados y conflictos que surgen entre los estudiantes), es lógico que el rendimiento final del alumnado se vea muy mermado.

- *Total de segmentos AP.* Si la suma de los segmentos AP en una sesión de clase es muy elevada, seguramente será un claro indicio de que se trata de sesiones de clase muy magistrales, en las que el profesor dedica la mayor parte del tiempo de la sesión de clase a hacer largas explicaciones a los estudiantes. Esta situación puede beneficiar a un determinado tipo de alumnos (capaces de mantener la atención durante más tiempo), pero puede perjudicar a la mayoría de los alumnos que son incapaces, o menos capaces, de mantener la atención durante tanto tiempo. Otro aspecto que deberíamos tener en cuenta es la distribución de los segmentos AP a lo largo de una sesión de clase: no es lo mismo en una sesión de clase de sesenta minutos, un segmento AA de treinta minutos que dos segmentos AA de quince minutos alternados con otros segmentos AP de quince minutos.

- *Total de segmentos AA.* Es de sobras conocido que la participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento es una condición indispensable para el aprendizaje. Cuanto más elevada sea la suma de los segmentos AA en una sesión de clase, más fácilmente puede darse esta participación activa del alumnado y más se facilitará, en consecuencia, el proceso de su aprendizaje.

La situación ideal, en cuanto a los segmentos de actividad de una sesión de clase, desde nuestro punto de vista, sería la siguiente:

- *Mínima cantidad de tiempos muertos* (segmentos TM). A ser posible, ninguno.
- *Segmentos AP.* Los imprescindibles y alternados con segmentos AA.
- *Segmentos AA.* Los máximos posibles.

Por otra parte, en una clase estructurada de forma cooperativa, los segmentos de actividad de los alumnos (segmentos AA) deben ser del tipo cooperativo en un porcentaje muy elevado. Sólo en muy pocas situaciones o circunstancias (por ejemplo, en las actividades de evaluación individual) es comprensible que los alumnos trabajen solos, sin poder contar con la ayuda inmediata de sus compañeros de equipo.

Dicho de otra manera, cuanto más trabajen los alumnos en equipos reducidos en los segmentos AA de una clase, más alto será el grado de cooperatividad de la clase.

Por lo tanto, para conocer el grado de cooperatividad de un grupo clase lo primero que debemos averiguar es la cantidad de tiempo (la suma de los segmentos AA) que los alumnos de un grupo clase trabajan en equipo o, más en general, interactúan entre sí, junto a la cantidad de tiempo o suma de los segmentos AA en que los alumnos trabajan de forma individual sin competir o de forma individual y competitiva.

Es difícil establecer de antemano un porcentaje. Nosotros pensamos que, como mínimo, el 50% de los segmentos de actividad deben ser segmentos AA, y el 60% o más de éstos deberían ser segmentos AA de tipo cooperativo. Cuanto mayor sea el primer porcentaje, más se asegurará la participación activa de los estudiantes, y cuanto más alto sea el segundo porcentaje, más cooperativa es la estructura de la actividad de una clase.

### Segundo nivel de análisis: el grado de cooperatividad de un equipo de trabajo y de un grupo de alumnos

De todos modos, como fácilmente podemos imaginar, el trabajo en equipo (o el tiempo de una sesión de clase que los alumnos trabajan en equipo o, como mínimo, interactúan entre ellos) es una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la cooperatividad de un grupo clase. Una cosa es la *cantidad* de tiempo que se dedica al trabajo en equipo, y otra cosa muy distinta la *calidad* de este trabajo en equipo.

Por lo tanto, debemos llegar a un segundo nivel de análisis, en el cual la observación ya no es tan panorámica como en el primer nivel, sino que se focaliza en la observación más detallada de lo que pasa en un equipo cuando sus miembros trabajan juntos. En las situaciones de trabajo en equi-

po pueden darse una serie de factores negativos que neutralizan los posibles efectos positivos del trabajo en equipo, en concreto. Y al revés: también pueden identificarse una serie de factores positivos que potencian (optimizan, realzan) los efectos positivos del trabajo en equipo. Veamos algunos de ellos, tanto positivos como negativos.

### Factores positivos

Hay una serie de factores que indudablemente condicionan positivamente el trabajo en equipo, de modo que si se dan, el trabajo en equipo será mucho más efectivo. Entre ellos podemos destacar los siguientes:

- *La organización del equipo.* Que el equipo esté organizado, que haya una clara distribución de roles o cargos, que cada uno sepa qué funciones debe llevar a cabo en el ejercicio de su rol, que cada miembro del equipo no sólo sepa cuáles son sus funciones, sino que las ejerza efectivamente, etc., son condiciones que favorecen sin duda la eficacia del trabajo en equipo.
- *El diálogo y la toma de decisiones consensuada.* Si los miembros de un equipo discuten, antes de hacer una cosa, la mejor forma de hacerla y toman decisiones consensuadas, después de haber escuchado el punto de vista de todos, es mucho más posible que las decisiones, y las realizaciones, del equipo sean mucho más acertadas.
- *La distribución del trabajo que realizar.* Repartirse el trabajo entre todos los miembros del equipo, asegurarse de que cada uno cumple con su parte y discutir la aportación de cada uno analizando si es coherente con la aportación de los demás (evitando la simple yuxtaposición acrítica de trabajos individuales), es imprescindible en muchos casos, o hace más llevadero el trabajo en otros, que si, por el contrario, todos debieran realizar individualmente todo el trabajo.
- *La interacción estimulante y la regulación mutua.* Darse ánimos mutuamente, ayudarse si alguien no sabe hacer algo, valorar la aportación de todos por insignificante que sea, «regularse mutuamente», es decir, corregirse, advertirse mutuamente si alguien hace algo que perjudica al equipo, «sugerirse» compromisos personales a favor del funcionamiento del equipo, etc., sin duda contribuye igualmente a optimizar al máximo el trabajo en equipo.
- *La revisión periódica del funcionamiento del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora.* Tener la oportunidad continuada de revisar periódicamente el funcionamiento del equipo, para identificar lo que hacen bien y potenciarlo, y lo que hacen mal para corregirlo estableciendo objetivos de mejora del equipo, es también una forma quizás la única, de mejorar el trabajo en equipo y, por lo tanto, de aprenderlo mejor.

A partir de estos factores positivos, y para facilitar su observación, hemos identificado una serie de indicadores que, si se dan, y según la medida y la intensidad con que se den, nos permitan «cuantificar» de algún modo la calidad del trabajo en equipo (véase una primera redacción de estos indicadores en el cuadro 8).

### Factores negativos

También hay otra serie de factores que, si se dan, y según la medida y la intensidad con que se den, contrarrestan los posibles efectos beneficiosos de los factores positivos anteriores. Entre otros podemos citar los siguientes:

- *Dominancia del punto de vista de un miembro del equipo.* No necesariamente esto ha de ser negativo. Lo es cuando siempre se tenga que hacer lo que opina un miembro del equipo porque, si no, se enfada y bloquea el trabajo del equipo.
- *Presencia de discusiones, altercados, por distintos motivos, entre los miembros de un equipo.* El trabajo en equipo se resiente enormemente cuando se ve constantemente interrumpido y bloqueado por discusiones –a veces por cuestiones irrelevantes– entre los miembros de un equipo.
- *Presencia de distracciones, pérdidas de tiempo...* en el trabajo en equipo. Asimismo, el resultado del trabajo de equipo se ve muy mermado cuando se dan constantes distracciones y pérdidas de tiempo, y el responsable del equipo no sabe, o no puede, reconducir el trabajo.

Cuadro 8. Indicadores positivos para el análisis del grado de cooperatividad de un equipo

INDICADORES POSITIVOS	
1	Hay una clara distribución de roles dentro del equipo, y cada uno sabe las tareas que ha de hacer en función de su rol y las ejerce.
2	Antes de hacer algo (resolver un problema, responder una cuestión...) hablan y deciden entre todos cuál es la mejor forma de hacerla.
3	Se distribuyen el trabajo, y cada uno se responsabiliza de hacer su parte y la hace.
4	Se da una «regulación mutua» entre los miembros del equipo: se corrigen, se avisan, se proponen compromisos unos a otros.
5	Se animan mutuamente: cuando alguien no sabe hacer una cosa, o se desanima, los demás lo ayudan y le dan ánimos.
6	Cuando revisan el funcionamiento de su equipo, «hablan claro», identifican lo que hacen bien y lo que han de mejorar, y se proponen objetivos de mejora y los tienen en cuenta en actuaciones posteriores.

Algunos indicadores positivos y negativos tienen una cierta correspondencia. Y parece que se duplica su valoración. Sin embargo, hay que tener en cuenta que una cosa es la ausencia de un indicador positivo, con lo cual no va a aportar ningún punto en la valoración de los aspectos positivos, y otra cosa distinta es que este indicador se dé de forma negativa, de modo que no sólo no aporta puntos positivos, sino que aporta puntos negativos que se restan a la suma de los positivos, si los hay, o da como resultado una puntuación negativa.

### **Los procesos de asesoramiento para la construcción de estructuras de trabajo cooperativo**

#### **Una propuesta general de proceso de asesoramiento y de construcción del trabajo cooperativo**

La propuesta para el proceso de asesoramiento sobre el trabajo cooperativo que presentamos parte de dos presupuestos que es necesario explicitar para facilitar su comprensión. En primer lugar, parte de un modelo general de asesoramiento que consideramos lo suficientemente flexible para adecuarse a las características específicas que puedan tener los contenidos del asesoramiento, es decir, los conceptos, recursos e instrumentos del trabajo cooperativo que se van presentando a lo largo de este capítulo. Y en segundo, del análisis que hemos realizado de los procesos de iniciación, desarrollo y consolidación del trabajo cooperativo a partir de algunas experiencias presentadas por diferentes profesores y profesoras.

El modelo de asesoramiento de referencia parte de una propuesta para el análisis de las prácticas educativas (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996), de la investigación sobre el análisis de un caso de asesoramiento para la mejora de las prácticas de evaluación (Lago, 2006) y de la revisión de diferentes marcos conceptuales: el cambio y la mejora de la práctica educativa y las prácticas profesionales, los modelos de asesoramiento (del modelo educacional constructivista, del asesoramiento para el desarrollo profesional y para la mejora de la escuela, y la perspectiva sociocomunitaria del asesoramiento). Los programas de formación continuada para la mejora de la práctica profesional y las investigaciones sobre las intervenciones del asesor desde la perspectiva del asesoramiento colaborativo. Estas reflexiones nos han permitido elaborar una pauta para el análisis de un proceso de asesoramiento. En un trabajo posterior (Lago y Onrubia, en prensa) se muestra la utilidad de esta perspectiva para establecer un conjunto de criterios para la planificación, el seguimiento y el ajuste de los procesos de asesoramiento y evaluación.

Entendemos que la revisión realizada justifica nuestra propuesta de identificar y establecer cuatro niveles en un proceso de asesoramiento. El

Algunos indicadores positivos y negativos tienen una cierta correspondencia. Y parece que se duplica su valoración. Sin embargo, hay que tener en cuenta que una cosa es la ausencia de un indicador positivo, con lo cual no va a aportar ningún punto en la valoración de los aspectos positivos, y otra cosa distinta es que este indicador se dé de forma negativa, de modo que no sólo no aporta puntos positivos, sino que aporta puntos negativos que se restan a la suma de los positivos, si los hay, o da como resultado una puntuación negativa.

### **Los procesos de asesoramiento para la construcción de estructuras de trabajo cooperativo**

#### **Una propuesta general de proceso de asesoramiento y de construcción del trabajo cooperativo**

La propuesta para el proceso de asesoramiento sobre el trabajo cooperativo que presentamos parte de dos presupuestos que es necesario explicitar para facilitar su comprensión. En primer lugar, parte de un modelo general de asesoramiento que consideramos lo suficientemente flexible para adecuarse a las características específicas que puedan tener los contenidos del asesoramiento, es decir, los conceptos, recursos e instrumentos del trabajo cooperativo que se van presentando a lo largo de este capítulo. Y en segundo, del análisis que hemos realizado de los procesos de iniciación, desarrollo y consolidación del trabajo cooperativo a partir de algunas experiencias presentadas por diferentes profesores y profesoras.

El modelo de asesoramiento de referencia parte de una propuesta para el análisis de las prácticas educativas (Onrubia, Lago y Pitarque, 1996), de la investigación sobre el análisis de un caso de asesoramiento para la mejora de las prácticas de evaluación (Lago, 2006) y de la revisión de diferentes marcos conceptuales: el cambio y la mejora de la práctica educativa y las prácticas profesionales, los modelos de asesoramiento (del modelo educacional constructivista, del asesoramiento para el desarrollo profesional y para la mejora de la escuela, y la perspectiva sociocomunitaria del asesoramiento). Los programas de formación continuada para la mejora de la práctica profesional y las investigaciones sobre las intervenciones del asesor desde la perspectiva del asesoramiento colaborativo. Estas reflexiones nos han permitido elaborar una pauta para el análisis de un proceso de asesoramiento. En un trabajo posterior (Lago y Onrubia, en prensa) se muestra la utilidad de esta perspectiva para establecer un conjunto de criterios para la planificación, el seguimiento y el ajuste de los procesos de asesoramiento y evaluación.

Entendemos que la revisión realizada justifica nuestra propuesta de identificar y establecer cuatro niveles en un proceso de asesoramiento. El

primer nivel remite a los contenidos de mejora, como referente sobre el que definir, y a continuación observar y valorar las mejoras de las prácticas educativas eventualmente producidas a partir del proceso de asesoramiento. Se trata de dificultades, problemas o vacíos identificados por los profesores respecto a los contenidos del asesoramiento, a partir de los marcos teóricos, y definidos en términos de lo que esperamos poder incorporar en la práctica educativa después del asesoramiento.

Los otros tres niveles remiten a otros tantos aspectos de la organización de los procesos de asesoramiento que hemos ido considerando sistemáticamente en nuestra revisión.

- *El nivel de las fases y los procedimientos básicos de asesoramiento*—relativo a lo que hemos denominado *organización general del proceso de asesoramiento*—se refiere a la necesidad de que los procesos de asesoramiento contemplan cuatro grandes fases que se definen por el uso de una serie de procedimientos de asesoramiento en cada una de ellas. En la primera, de análisis de la demanda y negociación, se definen conjuntamente los objetivos y el proceso de asesoramiento. La segunda fase tendría que asegurar el registro y análisis de las prácticas educativas y la formulación de propuestas de mejora. La tercera fase tendría como eje el diseño de las mejoras de las prácticas educativas. Y la cuarta, centrada en el seguimiento y la evaluación de los cambios en las prácticas educativas y en el proceso de asesoramiento. Aunque parece deseable que en un proceso de asesoramiento se contemplen todas, hay procedimientos que parecen más relevantes que otros, en función de si la práctica educativa de los participantes respecto al contenido de asesoramiento es muy incipiente o está consolidada, como veremos más tarde.

- *El nivel de las tareas de asesoramiento*. El modelo contempla un nivel de las tareas de construcción de la colaboración y otro de las tareas de construcción de la mejora a lo largo del asesoramiento, dos planos paralelos relacionados con lo que hemos denominado *actuaciones que realizan conjuntamente los participantes a lo largo de una o varias sesiones del proceso de asesoramiento*. Las primeras suponen poner el énfasis en diferentes actuaciones de cada uno de los participantes respecto a los otros. Las segundas en el tipo de elaboración de la información para dirigirla a la construcción del contenido de asesoramiento.

- *El nivel de los recursos discursivos del asesor*, relativo a lo que a lo largo de la revisión denominábamos *características de las intervenciones del asesor*. El uso de determinadas configuraciones de recursos durante el desarrollo de las tareas puede ayudar o dificultar que ésta cumpla la función que pretendíamos.

Nuestra propuesta es considerar que las orientaciones sobre el proceso de asesoramiento para el desarrollo de estructuras de trabajo cooperativo han de referirse a cómo se concretan estos cuatro niveles de un proceso de asesoramiento. Veremos a continuación cómo estas condiciones de carácter general nos podrían servir para guiar los procesos de asesoramiento para la construcción de estructuras de trabajo cooperativo en las prácticas educativas escolares.

Uno de los referentes fundamentales de estas orientaciones es el análisis que hemos realizado (Lago, 2005) de algunos procesos de implantación de diversas modalidades de trabajo cooperativo en distintos niveles y etapas educativas, tal como los describen los profesores protagonistas (AA.VV., 2005). Este análisis parece mostrar que alrededor de los tres momentos del proceso de cambio que ha descrito Fullan (2002) y que nos han servido para identificar tres momentos de introducción del trabajo cooperativo, también podemos identificar tres tipos diferentes de procesos de asesoramiento. Según qué contenidos sean los centrales o más relevantes, los procedimientos de asesoramiento tendrían un uso más intensivo y destacado para ayudar a llevar a la práctica educativa los recursos de trabajo cooperativo en que se centran, también habría tareas y recursos discursivos del asesor más destacados. A continuación proponemos algunos criterios y orientaciones para el desarrollo de estos procesos.

### **El asesoramiento para el inicio en el trabajo cooperativo: de las estructuras individualistas o competitivas a las actividades en grupo**

Los contextos y las situaciones educativas en que se plantea la necesidad de introducir dentro de la actividad ordinaria de una clase o un centro algún tipo de trabajo en grupo o alguna estructura de trabajo cooperativo tienen ciertos aspectos en común.

Normalmente se plantea la necesidad de introducir este tipo de actividades para dar respuesta a un problema más amplio, que era el centro de un proceso de asesoramiento, de formación o de innovación que se estaba llevando a cabo. En el primer caso, por ejemplo, cómo dar una respuesta individualizada dentro del grupo clase a un alumno con necesidades educativas especiales específicas que se incorpora al grupo o un grupo de alumnos con unas dificultades de aprendizaje concretas a los que, con la estructura de la actividad que se está llevando a cabo, no se alcanza a dar una respuesta educativa satisfactoria. En algunos procesos de formación en que, por ejemplo, se están analizando diversas estrategias para responder a la diversidad, a veces, justamente al desarrollar las estrategias de trabajo cooperativo, nos encontramos con que los participantes expresan que es una de las que está más próxima a su práctica o ven más posible llegar a introducir. O, la profundización en alguna innovación educativa que desa-

rolla un profesor o un centro, por ejemplo en el trabajo por proyectos, en el aprendizaje de hábitos y normas, genera la necesidad de introducir algún tipo de estructura de trabajo en grupo o de trabajo cooperativo que ayude a desarrollar algún aspecto de la innovación que consideramos incompleto.

- *Contenidos de mejora.* La concreción de los contenidos de mejora, en los procesos de asesoramiento que parten de estas situaciones o problemas, entendemos que debe atender a dos criterios fundamentales: estar muy vinculada a la resolución del problema general, en que se inscriba (en los ejemplos, la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales o encontrar una estrategia de respuesta a la diversidad), estar acotada a un área curricular, unos contenidos y un tiempo acotado dentro de la actividad educativa del grupo y estar muy centrada en que el alumnado, último destinatario de la mejora, realmente aprenda más y mejor mediante esta estrategia. Para ello el referente teórico para el asesoramiento puede ser algunos de los recursos de primer nivel para crear conciencia de grupo que hemos señalado en los apartados anteriores o la introducción de alguna estructura de actividad cooperativa simple del segundo nivel.

- *Procedimientos de asesoramiento.* Los procedimientos que podrían resultar más útiles en cada una de las fases del proceso para introducir el trabajo cooperativo deben tener en cuenta que se produce en situaciones donde el trabajo cooperativo no es objetivo central de proceso de mejora. Por tanto, en la primera fase de negociación de los objetivos es especialmente relevante desplegar procedimientos de promoción de la demanda y orientación para que los profesores puedan identificar aspectos de su práctica educativa en la que incorporar los recursos de trabajo cooperativo y expliciten qué esperan que les pueda aportar, junto a procedimientos para ayudar a la concreción del problema que quieren resolver y a la delimitación de tipo de recursos que acordamos introducir y en que condiciones lo haremos. En la segunda fase parece muy conveniente analizar conjuntamente modelos o experiencias de trabajo cooperativo suficientemente próximas a sus experiencias y prácticas educativas, para contribuir a que se sientan competentes a la hora de llevarlas a cabo, para lo cual también será conveniente ayudarles a analizar su práctica relacionándola con aspectos relevantes de esos modelos o experiencias. En la fase de diseño referida a cómo se incorporarán las prácticas de trabajo cooperativo concretas que hemos acordado, en estas situaciones de inicio parece conveniente priorizar los procedimientos de acompañamiento en la elaboración de los materiales e instrumentos concretos que se utilizarán, aunque también

es necesario desarrollar procedimientos para delimitar las mejoras concretas, para no generar inseguridad o un posible sentimiento de fracaso posterior. La fase de seguimiento y evaluación es especialmente importante en este caso, ya que es preciso desarrollar procedimientos que supongan un acompañamiento y una evaluación que muestre las ventajas del recurso que se está incorporando y ayuden a sentirse competentes para plantearse la necesidad de un mayor desarrollo de las estrategias de trabajo cooperativo iniciadas hasta convertirlas en un elemento consustancial de la práctica educativa.

*Tareas.* Para el desarrollo de estos procedimientos es conveniente utilizar *tareas que ayuden a construir la colaboración* entre el asesor y los participantes que tengan presentes las condiciones que señalábamos al principio, ya que se parte de un motivo de preocupación inicial diferente al trabajo cooperativo, y *tareas de construcción del contenido* que tengan presente que nos encontramos en un proceso de inicio en el trabajo cooperativo. Por todo ello, parece que en la primera fase lo más idóneo sería desarrollar tareas cortas y concretas de recogida de dificultades y de elaboración de síntesis de las preocupaciones y demandas de los profesores, que a la vez sirvan para formular de una manera explícita y conectada el problema que se pretende responder y las aportaciones del recurso de trabajo cooperativo que vamos a proponer. En la segunda fase, las tareas de presentación de propuestas por parte del asesor (sobre conceptos concretos, recursos concretos y comprensibles, en un primer momento, y sobre modelos más complejos y amplios posteriormente) con tareas de análisis y contraste de estas propuestas con las necesidades de las prácticas educativas a las que van dirigidas. En la fase de concreción de la propuesta se trataría de alternar tareas de análisis de las dificultades para llevar a cabo la mejora, y tareas de síntesis que ayuden a situar la propuesta de trabajo cooperativo respecto a la dificultad a la que se pretende dar respuesta. Este mismo tipo de tareas en la fase de seguimiento y evaluación contribuirá a identificar las razones para profundizar en el trabajo cooperativo y a formular de manera más concreta por dónde queremos avanzar y desarrollar el trabajo cooperativo.

*Recursos discursivos.* Lógicamente, el tipo de configuraciones que ayudaría al desarrollo adecuado de estas tareas son bastante consustanciales a la necesidad de asegurar la comunicación, de compartir el significado de muchos términos, que para la mayoría de los participantes son nuevos, de dar sentido de competencia en una estrategia educativa que supone un cambio. Por todo ello, al menos en la primera fase, parece conveniente combinar recursos para pedir información, solicitar opiniones y al mismo tiempo argumen-

tar los nuevos conceptos y recursos cooperativos señalando su relación con las prácticas de los profesores para terminar sintetizando el sentido que tiene la propuesta de trabajo cooperativo. La relevancia de la segunda fase en este tipo de asesoramiento hace más necesario combinar el señalamiento de las tareas por realizar, el aportar información complementaria y la conceptualización para acabar de marcar los objetivos de aprendizaje de los recursos de trabajo cooperativo que se inician. En la tercera y cuarta fase aportar la información complementaria, combinado con aceptar y confirmar las intervenciones de los profesores, pueden ser los recursos discursivos que ayuden definitivamente a iniciar la implantación del trabajo cooperativo.

### **El asesoramiento para el desarrollo del trabajo cooperativo: incorporar los equipos de trabajo cooperativo a la actividad cotidiana**

Nos referimos ahora a procesos de asesoramiento cuyo objetivo central de una u otra manera es desarrollar algunas estructuras ya iniciadas de trabajo cooperativo para que realmente sirvan como recurso más o menos estructural para organizar los procesos de enseñanza en un grupo clase. Hay tres características que debemos considerar en el desarrollo de un asesoramiento de este tipo. En primer lugar, normalmente ya no es un proceso individual de un profesor o profesora, sino de al menos un grupo de profesores de un mismo centro. Otra de las características distintivas es que los participantes tienen ciertas experiencias de trabajo en grupo con estructuras más o menos cooperativas y lo que buscan es resolver los problemas que la práctica les ha generado. Y ligado con lo anterior, que ya se han realizado algunas modificaciones de algunos recursos de trabajo cooperativo y se plantean las dudas para ampliarlos a otras actividades diferentes:

- *Contenidos de mejora.* La diversidad de contextos y situaciones que pueden tener los profesores o grupos de profesores que ya desarrollan algunas actividades más o menos sistemáticas de trabajo cooperativo puede ser muy amplia. Por ello, los contenidos de mejora pueden consistir en introducir el trabajo en estructuras y técnicas para el trabajo en equipo como las que hemos presentado en el apartado «Segundo nivel de intervención». En todo caso, cuando ya tenemos un referente de práctica de trabajo cooperativo del aula amplio, las pautas para el análisis de los segmentos de actividad y el grado de cooperatividad pueden ser un instrumento muy útil para poder concretar los contenidos de mejora de la práctica educativa en que centraremos el asesoramiento.

- *Procedimientos de asesoramiento.* A pesar de la diversidad de situaciones de partida que acabamos de presentar, el hecho de que los par-

ticipantes desarrollen prácticas educativas con estructuras cooperativas y que, en general, tengan interés en coordinarlas tiene algunas consecuencias en las fases del proceso de asesoramiento.

En las primera fases, deberían tener una especial relevancia los procedimientos de negociación y la delimitación del rol y de las tareas que realizarán el asesor y cada uno de los participantes individualmente y como grupo y, sobre todo, los procedimientos para delimitar los elementos de la práctica educativa en que centraremos los procesos de mejora. La percepción de los múltiples interrogantes o problemas de una práctica educativa que se inicia puede dificultar la concreción de la mejora. En la segunda fase cobran especial relevancia todos los procedimientos de recogida y análisis de las prácticas de trabajo cooperativo de los participantes y es aquí donde los factores para el análisis del grado de cooperatividad, que antes presentábamos, pueden ser un buen instrumento para delimitar las mejoras que habría que introducir en el trabajo en equipos cooperativos como una práctica habitual. Del mismo modo, es aquí donde las estructuras y técnicas para trabajar en equipo pueden ser un referente muy útil para aquellos participantes que aún estaban en un momento inicial del trabajo en grupos cooperativos. En la fase de diseño de las mejoras, destacan los procedimientos de análisis conjunto de los cambios por introducir para que los participantes puedan compartir unos criterios que permitan que el aprendizaje de los alumnos de diferentes niveles educativos o diferentes áreas cuyos profesores participan en el asesoramiento les proporcionen un aprendizaje coherente. En la fase de seguimiento y evaluación es importante la evaluación de las mejoras alcanzadas y también del rol, las funciones y tareas concretas que han desarrollado los participantes, especialmente para ayudar a definir el siguiente plan de mejora y, por tanto, el proceso de asesoramiento ya centrado en la consolidación del trabajo cooperativo que trataremos a continuación.

*Tareas.* En este caso se trataría de reforzar las tareas al inicio y final de las sesiones para asegurar que se puedan seguir los acuerdos referidos a lo que tiene que hacer el asesor y el resto de los participantes, y tareas de síntesis y resituación de los acuerdos o mejoras que se van construyendo. Sin embargo, creemos que lo más relevante es tenerlas bien definidas y ser ágiles en las tareas de recogida, análisis, debate y síntesis de las aportaciones de datos de la práctica de los participantes, para lo cual es muy indicado utilizar estructuras de trabajo cooperativo con los profesores como las que señalábamos en el cuadro 2, con la adaptación correspondiente. Del mismo modo que en las fases iniciales y después en las finales, es importante desarrollar alguna tarea que permita exponer las ex-

pectativas respecto a las dificultades que prevén en el proceso de mejora, tanto al inicio como en el momento de concretar cómo se llevarán a la práctica de manera definitiva o después de algunas experiencias.

- *Recursos discursivos.* En las tareas iniciales parecen más idóneas las configuraciones de recursos que combinen señalar tareas con aportar informaciones complementarias para ayudar a entenderlas, y reaccionar y argumentar las propuestas con reflexiones sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje. En las tareas de recogida y análisis parece más idóneo alternar las argumentaciones con el análisis de actividades de la clase, y con conceptualizaciones que permitan justificar nuestras propuestas. En las fases finales las configuraciones discursivas combinarían los recursos anteriores con el uso de síntesis y conclusiones.

### **El asesoramiento para la consolidación del trabajo cooperativo: la organización de la actividad educativa a través de equipos de trabajo cooperativo**

En los asesoramientos de este tipo los participantes han desarrollado el aprendizaje mediante equipos de trabajo cooperativo y se trata de generalizarlo a toda el área, a otras áreas o a lo largo de todo un ciclo o etapa educativa, para convertirlo en el elemento estructurador de toda la actividad educativa. A menudo son asesoramientos donde el papel del asesor es de acompañante de un grupo de trabajo entre profesores, con un trabajo de grupo de apoyo colaborativo (Parrilla, 1996) con un elevado grado de autonomía donde la tarea del asesor está más centrada en el proceso y en dotar de autonomía para que los profesores continúen y amplíen la innovación por sí mismos. También se empieza a plantear que muchos de los participantes más expertos en procesos de trabajo cooperativo inician sus tareas de manera más o menos formal como asesores de otros profesores que se inician en el trabajo cooperativo, en el propio centro o en actividades más formales de asesoramiento o formación con otros colegas.

- *Contenidos de asesoramiento.* En estas situaciones los contenidos de mejora se concretarían alrededor de dos aspectos: los elementos que se deben adaptar de una estructura de equipos de trabajo cooperativo ya desarrollada cuando se pretende utilizar con otros contenidos o objetivos educativos y el proceso de ajuste entre diferentes desarrollos de los equipos de trabajo cooperativo por profesores y profesoras diferentes para conseguir una coherencia a lo largo de una etapa educativa, y, por otra parte, el desarrollo de estructuras de coordinación en los centros que faciliten procesos continuados y sistemáticos de análisis, revisión y mejora continuada de las es-

tructuras de trabajo cooperativo para adecuarse a nuevas necesidades educativas.

- *Procedimientos.* Aunque los tres tipos contenidos que acabamos de apuntar posiblemente requieran un mayor énfasis en unos procedimientos que otros, en la medida que habitualmente se dan conjuntamente analizaremos los procedimientos que son comunes al tratamiento de todos ellos. En las fases iniciales del asesoramiento, atendiendo a que uno de los objetivos finales es la autonomía del profesorado, es importante profundizar en los procedimientos de negociación del rol de los diferentes participantes y la delimitación de los componentes de la práctica relacionados con los tres tipos de contenidos antes enunciados y sus correspondientes relaciones. En la fase de contraste de las prácticas de los participantes con las de otros colegas, es importante cuidar los procedimientos que sirven para acotar las innovaciones que se van a realizar para poder centrarse en las que sirven para el objetivo de generalización del trabajo cooperativo. Del mismo modo que en la fase de diseño de las prácticas sería importante priorizar los procedimientos para elaborar acuerdos de cómo se introducirán y se evaluarán las mejoras que se deban introducir. Cobra especial importancia la evaluación y análisis del proceso de asesoramiento para poder identificar los elementos clave del proceso de revisión, identificación e incorporación de las mejoras hechas con acompañamientos para acordar cómo realizarlo de manera autónoma los grupos de profesores de cada centro.

- *Tareas.* En coherencia con el tipo de procedimientos que consideramos que se deben priorizar, es necesario desarrollar en todas las fases tareas que tengan como objetivo llegar a acuerdos generales y acuerdos más específicos sobre cómo introducir las mejoras, y tareas que permitan identificar analizar y superar las dificultades para que las mejoras se puedan generalizar. Al mismo tiempo las tareas deben permitir una síntesis y resituación permanente de las mejoras y cambios que se acuerden.

- *Recursos discursivos.* Las características de estas tareas requieren que las intervenciones del asesor vayan dirigidas especialmente a asegurar la comunicación entre los participantes y a contribuir a que esta fluidez en la comunicación se mantenga más allá del proceso de trabajo en que participa el asesor. En las primeras tareas seguramente las configuraciones de recursos discursivos para resutar la tarea, apoyar o no determinadas mejoras dándole referentes conceptuales y realizar síntesis de aportaciones periódicamente, ayudarán a los objetivos antes señalados. Hacia el final del asesoramiento girarán hacia intervenciones más basadas en el uso de las preguntas y en la

vancia de la actividad cooperativa dentro de lo que sería la organización cooperativa de la actividad del grupo clase. Y el segundo, expuesto a continuación, constituye una propuesta para el análisis del *grado de cooperatividad* que se puede observar en el trabajo en equipo que se desarrolle en un grupo clase. Con este propósito detallamos los factores positivos y negativos que servirán para determinar si ese grado de cooperatividad es aceptable o no.

El análisis de conjunto o de detalle de las actividades cooperativas de un grupo clase puede ser uno de los instrumentos para el asesoramiento a las profesoras y a los profesores que quieren iniciar, desarrollar o consolidar el trabajo cooperativo en su aula. El último apartado del capítulo, por consiguiente, partiendo de un modelo general de asesoramiento y de un trabajo anterior en que se realiza un análisis de los procesos que han seguido algunos profesores, se presentan algunos criterios y orientaciones para estos procesos de asesoramiento. Teniendo en cuenta el punto de partida y la necesidad con que nos podemos encontrar cuando el profesorado se encuentra en cada uno de estos momentos, destacamos en qué fases y en qué procedimientos de asesoramiento es más conveniente detenerse, qué tipos de tareas nos ayudarán más a construir los contenidos y la colaboración entre los participantes y qué recursos discursivos del asesor pueden ser más útiles para ayudar a construir una estructura cooperativa de la actividad del grupo clase en cada momento.

## Bibliografía comentada

- JOHNSON, W., JOHNSON, R.T., HOLLUBEG, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Los autores proponen reemplazar la estructura basada en la competitividad por una organizada en torno al trabajo en equipo y el alto rendimiento. Destaca su énfasis eminentemente práctico, con indicaciones precisas sobre los pasos que seguir para implementar el trabajo cooperativo en el aula: las decisiones previas, la ejecución de tareas y trabajo en equipo, la clase cooperativa y las actividades posteriores.
- OVJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU.
- Analiza las relaciones entre los procesos de socialización y el fracaso escolar y la socialización en la interacción entre compañeros. Estudia los antecedentes y fundamentos del trabajo cooperativo, su desarrollo y sus efectos. Se dirige explícitamente al profesorado en ejercicio, aportando amplias y detalladas explicaciones sobre diferentes métodos de aprendizaje cooperativo y su relación con el entrenamiento en habilidades sociales.
- PARILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Buenos Aires. Cincel.

Aborda el lema de la integración escolar, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, aportando criterios y principios de acción basados en creencias contrastadas y en los valores democráticos, sin perder de vista el discurso científico. Incluye una referencia amplia a los métodos cooperativos en el apartado dedicado a estrategias de aprendizaje en aulas de integración.

PUGOLAS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Eumo/Octaedro.

Plantea el aprendizaje cooperativo como opción fundamental para alcanzar una escuela de calidad para todos. Se trata de una opción inequívoca por la inclusividad. En el primer capítulo desarrolla este concepto y a continuación expone sucesivamente todos los aspectos teórico-prácticos relacionados con el trabajo en equipo cooperativo hasta crear la secuencia de una unidad didáctica organizada de forma cooperativa.

## Para saber más

- ABAD, M.; BENITO, M.L. (coords.): *Cómo enseñar juntos a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza. Egidó Editorial, pp. 363-501.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. (1997): «Una visión global de implementación cooperativa». *Support. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, pp. 54-64.
- PUTNAM, J.W. (1993): *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Celebrating Diversity in the Classroom. Baltimore. Paul H. Brookes.
- RUÉ, J. (1991): *El treball cooperatiu*. Barcelona. Barcanova.
- SERRANO, J.M.; GONZÁLEZ-HERRERO, M.E. (1996): *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia. DM.

## Acerca de los autores

José Ramón Lago Martínez (*iramon.lago@urvic.cat*). Profesor de los estudios de Psicopedagogía de la Universidad de Vic, trabaja en el EAP de Marató. En su tesis doctoral y diversas publicaciones ha analizado los procesos de asesoramiento psicopedagógico en diferentes contextos y contenidos.

Pere Fugolas Maset (*per.fugolas@urvic.cat*). Doctor en Pedagogía, es profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic. Ha trabajado anteriormente como profesor de secundaria y asesor psicopedagógico. Entre sus libros destacamos *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*.

aportación de información complementaria que facilite que los participantes formulen sus síntesis y propuestas que sólo esporádicamente formularía el asesor, aquí en un papel de acompañante.

## A modo de conclusión

En síntesis podemos decir que los objetivos del capítulo mantienen un cierto paralelismo con los cuatro grandes apartados en los que lo hemos organizado. En el primer apartado, hemos revisado y situado los conceptos fundamentales sobre el aprendizaje cooperativo, lo que nos ha servido para presentar, en el segundo apartado, los tres niveles para el desarrollo de una organización cooperativa de la actividad de un grupo clase. En el tercer apartado exponemos algunos instrumentos para valorar la incidencia del trabajo cooperativo en la organización de la actividad general de un grupo clase y el grado de cooperatividad que está permitiendo generar. Esto nos permite, en el cuarto apartado, detenernos en las estrategias de asesora-miento para la iniciación, desarrollo y consolidación de las prácticas educativas basadas en una organización cooperativa del aprendizaje.

Hemos comenzado este capítulo presentando el ejemplo de cómo tres profesores pueden estructurar la actividad educativa de su aula: de manera individualista, competitiva o cooperativa. Cada una de estas estructuras se caracteriza como tal, porque los estudiantes pretenden conseguir diferentes finalidades, y hablamos entonces, respectivamente, de que no hay interdependencia de finalidades entre los estudiantes, o bien de que esta interdependencia de finalidades es negativa, o bien de que es positiva. También cada estructura se define por quién decide, y cómo se decide, lo que hay que aprender y evaluar, y encontramos, en este aspecto, que las tres estructuras se diferencian en el grado de autonomía y participación que el profesorado da al alumnado en estas decisiones. Todo ello nos sirve para hacer ver cómo el hecho de adoptar un tipo u otro de estructura de la actividad tiene importantes repercusiones en el aprendizaje, la participación, la relación con los compañeros y con el profesor, de un alumno y de una alumna con mayores barreras para el aprendizaje (un alumno con síndrome de Down y una alumna de una cultura distinta a la mayoritaria recién incorporada al sistema educativo). En definitiva, nos sirve para ilustrar cómo el uso de diferentes estructuras de la actividad permite prácticas menos o más inclusivas de atención a la diversidad.

Una vez clarificado el concepto más amplio de estructura de aprendizaje, hemos definido con más detalle qué entendemos por aprendizaje cooperativo y hemos descrito los dos tipos de estructuras de la actividad cooperativas (las *simples* y las *complejas*) que se pueden diferenciar, a partir de las anotaciones de algunos autores clásicos y de las prácticas recogidas en

diversos trabajos con profesores: las estructuras cooperativas simples, que hemos denominado *estructuras cooperativas*, las cuales, aplicadas sobre contenidos de una determinada área, se convierten en actividades de aprendizaje de corta duración que se realizan en una sola sesión de clase; y las estructuras cooperativas complejas, que para diferenciarlas de las anteriores las denominamos *técnicas cooperativas*, las cuales, aplicadas sobre unos contenidos determinados se convierten en macroactividades que se llevan a cabo a lo largo de dos o más sesiones, e incluso pueden durar uno o dos meses. De unas y otras hemos presentado algunos ejemplos para poder desarrollar en el aula.

El último concepto que desarrollamos en este primer apartado del capítulo es el de segmento de actividad, que nos será útil, más adelante, para analizar la estructura de la actividad de una clase. En este sentido, diferenciamos los *segmentos de actividad* protagonizados fundamentalmente por el profesorado, los protagonizados por el alumnado (que pueden ser, a su vez, individualistas, competitivos o cooperativos) y los «tiempos muertos» que pueden «perderse» a lo largo de una sesión de clase.

A partir de esta revisión de los conceptos fundamentales sobre aprendizaje cooperativo presentamos los tres niveles de intervención necesarios para desarrollar una estructura cooperativa del aprendizaje en el aula. Es importante recordar que no se trata de niveles que tienen un orden temporal de introducción ni de dependencia, sino que son niveles que se han de realizar simultáneamente en el aula. El primer nivel recoge todo un conjunto de dinámicas para crear conciencia de grupo y crear un clima favorable, que se pueden desarrollar adecuadamente en los espacios de tutoría y que deben ayudar a los alumnos y a las alumnas a conocerse, lo que facilita en algunos casos la introducción de otras estructuras más exigentes de trabajo cooperativo. En el segundo nivel se presentan algunas estructuras y técnicas cooperativas para introducir el trabajo en equipos reducidos en el aula, entendido como un recurso para asegurar la cooperación y la ayuda mutua y facilitar así que se puedan aprender mejor los contenidos escolares. En el tercer nivel nos centramos en los recursos para enseñar a trabajar en equipo, planteamos la necesidad de considerar el trabajo en equipo como un contenido más a enseñar y señalamos algunas propuestas basadas en el *plan de equipo* para desarrollar la interdependencia positiva de finalidades, de tareas, de roles y de identidad.

El hecho de que en un grupo clase se realicen algunas o muchas actividades de trabajo cooperativo no significa que haya una estructuración suficientemente cooperativa de la actividad. En el tercer apartado, retomando el concepto de *segmento de actividad* protagonizado por el profesor, el de *segmento* protagonizado por los alumnos y los *tiempos muertos*, presentamos dos instrumentos para el análisis de la estructura de la actividad. El primero tiene por objetivo aportar algunos criterios para valorar la rele-

Ruiz, R. (2007). Procedimiento de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. p.p. 274-319. Barcelona: Graó

## Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva

Robert Ruiz Bel

### Resumen

En el presente capítulo se describen formas de planificación –de diseño instruccional– de la inclusión escolar en el aula ordinaria de alumnado, que puede presentar necesidades especiales o dificultades para acceder al currículo general, progresar en sus aprendizajes escolares y participar plenamente en el aula inclusiva. Se abordan en este sentido tres procedimientos de planificación: a) el diseño de programaciones múltiples (DPM), basado en experiencias de enseñanza multinivel; b) el diseño de planes educativos individualizados de aula (PEI de aula), como una fase del DPM; c) el diseño de planes educativos individualizados amplios (PEI amplio). Los tres procedimientos se basan en diferentes enfoques de diseño instruccional del currículo escolar y, específicamente, en el diseño universal del aprendizaje, además de proponerse la coherencia con el enfoque de planificación centrada en la persona.

### Abstract

This paper describes ways of planning (instructional design) for mainstreaming students who may have special needs or particular difficulties in following the general curriculum and for helping these students make progress with their learning and enabling them to play a full part in mainstream classrooms. Three planning procedures are covered: a) multiple programme design; b) design of individual education plans in the classroom (classroom IEPs), as a phase of a); and c) wide-ranging individual education plans. These three procedures are based on different instructional design focuses on the school curriculum, and specifically instructional design of learning, as well as putting forward coherent ties with people-centred planning.

En este capítulo expondremos algunos enfoques sobre planificación –preparación– de la atención educativa escolar en aulas inclusivas. Estos son producto de un proceso, amplio y extenso en el tiempo, de estudio e interpretación de diferentes fuentes; un trabajo comparado con profesionales que trabajan en aulas ordinarias de centros ordinarios con alumnos que, en otros contextos, podría haber sido escolarizado en centros o en aulas especiales (denominadas con unas u otras expresiones).

El propósito de este capítulo, pues, es el de describir procedimientos e instrumentos pensados, desarrollados y aplicados para preparar la tarea docente en estas aulas ordinarias, en las cuales están presentes alumnos que, lógicamente, pueden tener muy diferentes características personales, lo que hace que se constituyan grupos de alumnos heterogéneos.

Hemos denominado estas formas de planificación con la expresión *diseño de programaciones múltiples* (DPM), que refleja su principal propósito: anticipar medidas para proporcionar múltiples oportunidades de aprendizaje a todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo clase inclusiva; y, también, para expresar inequívocamente que, pese a que estas formas de planificación se fundamentan, básicamente, en aportaciones sobre lo que se ha denominado «enseñanza multinivel» (Collicott, 1991 y 2000) y en aportaciones sobre lo que se ha denominado «diseño universal del aprendizaje» (Wehmeyer, 2003), significan solamente una de las muchas posibles interpretaciones de estos enfoques y fuentes. Una interpretación pensada en clave de nuestros contextos, de nuestras expresiones, términos y bagajes en aspectos de diseño y desarrollo del currículo escolar y de aquello que, en general, y entre nosotros, se ha denominado con expresiones como *evaluación psicopedagógica y atención a la diversidad*.

En el enfoque de DPM hemos subordinado las acciones, el sentido, los instrumentos, la selección y la interpretación de conceptos y prácticas de la evaluación psicopedagógica y de atención a la diversidad a una finalidad y a unos propósitos: la identificación de necesidades tangibles del alumno y una atención de calidad a estas necesidades. Necesidades que, desde este enfoque, se manifiestan de forma contextual: en el contexto del aula y con relación al currículo tangible, real, concreto, que se imparte, de hecho, en ella.

Una finalidad y un propósito que se refieren directamente a la inclusión de todo el alumnado, efectiva y eficazmente, en el aula ordinaria, y que se sitúa al servicio del aprendizaje significativo y la participación auténtica de todo el alumnado en este contexto. Al servicio de la planificación de acciones facilitadoras del aprendizaje y de la participación de forma que podamos estar del todo seguros –en la medida de lo que sea razonablemente posible– de que al planificar, al preparar la acción educativa en el aula, nosotros hemos «olvidado» de ninguno de los alumnos y alumnas que pretendemos que aprendan y que participen en ella, que hemos preparado un plan

para todo el alumnado; que hemos dispuesto las medidas necesarias para que el alumno o alumna con mayor riesgo de ser excluido también acceda, tanto como seamos capaces de hacer posible, a los contenidos de aprendizaje, pueda ser objetiva y justamente evaluado en su progreso en los aprendizajes, pueda participar en el aula y, muy particularmente, pueda experimentar éxito en su aprendizaje como miembro valorado del grupo.

En este sentido, el DPM es un procedimiento de diseño instruccional que implica una continuada comprobación de hasta qué punto, efectivamente, hemos planificado –preparado– opciones de trabajo adecuadas, suficientes y eficaces para todo el alumnado: para todos y cada uno de los alumnos y alumnas del aula, sin ningún a priori o intención de exclusión o etiquetación, y aprovechando los saberes acumulados sobre características de enseñanza y aprendizaje del alumnado sujeto a condiciones personales de una u otra naturaleza.

Con esta finalidad, el DPM incluye fases de planificación que denominamos de *verificación personalizada*, que contribuyen a mejorar la comprensión del plan general y de su accesibilidad para todos y todas, al mismo tiempo que genera planes personalizados para asegurar el acceso, el progreso y la participación del alumno o alumna que tiene, o que puede tener, mayores dificultades para aprender o participar en el contexto escolar general; planes de acción para los que hemos escogido la denominación de *plan educativo individualizado de aula* (PEI de aula), en consonancia con las más generalizadas opciones de denominación de este tipo de planes en el ámbito europeo e internacional, evitando así el uso de la expresión *adaptación curricular individualizada* (ACI) empleada en nuestros contextos para planes que, en algunas ocasiones, podrían ser un caso de PEI de aula o reflejar posiciones y prácticas alejadas de los enfoques que asumimos en estas páginas.

La fase de diseño del PEI de aula –que podría también ser empleada como procedimiento de aplicación a planes o programaciones de la actividad escolar generales para grupos de alumnos en el aula, no diseñadas inicialmente a partir del procedimiento de DPM– conduce, pues, a disponer de «planes individualizados» –que no «individuales»– tangibles y referidos a acciones concretas, que pueden reflejar, desde la simple elección de algunas de las opciones ya previstas en la planificación general a la formulación de nuevas opciones determinadas personalmente, de forma que el alumno o alumna pueda disponer de buenas oportunidades de acceder a los contenidos previstos para todos y todas, de progresar en los aprendizajes propuestos con relación a estos contenidos, de participar en las actividades del aula, y de ser evaluado de forma adecuada (proporcionada).

La fase del DPM que conduce a la elaboración de estos tipos contextuales de planes personalizados para el alumno o alumna en el aula está vinculada y forma parte, pues, del mismo procedimiento general de planificación para todo el alumnado.

asume la individualización, la flexibilidad y la inclusión de todos los alumnos (en el aula ordinaria), sin distinción ni exclusión por su nivel de habilidades.»

- «La Enseñanza Multinivel permite que el maestro planifique una lección para todos los alumnos y, de este modo, disminuya la necesidad de utilizar programas diferentes, al mismo tiempo que posibilita la introducción de objetivos individuales en los contenidos y en las estrategias educativas previstas en el aula».

Conviene advertir de que, si bien el DPM está pensado lógicamente para aulas inclusivas, el hecho de emplearlo no significa generar inclusión de forma mecánica en todo el alumnado del aula. El DPM puede ser utilizado en aulas en las que previamente, a través de unos u otros procesos selectivos, algunos alumnos o alumnas hayan estado inicialmente<sup>4</sup>.

- Los principales instrumentos del procedimiento del DPM son:
  - *El formato de trabajo PM-1 (planificación múltiple)*. Es una estructura o marco, que sirve de soporte material para describir las principales opciones de planificación que progresivamente se van efectuando en cada paso de planificación (en el cuadro 1 presentamos un ejemplo de este tipo de formato).
  - *Taxonomía de Bloom*. Otro instrumento de trabajo del DPM es una reducción/interpretación de la taxonomía de Bloom (1969). Este tipo de instrumentos ha sido ampliamente empleado en procedimientos que tienen finalidades similares al DPM para formular por escrito propósitos de planificación: formulación escrita de propósitos sobre actividades, objetivos, acciones para la evaluación del progreso del alumnado, etc. En el cuadro 2 presentamos una traducción/interpretación de la enunciada por Golliecutt, (1991 y 2000).
  - *Verificador personalizado (VP)*: Este instrumento del DPM es un apoyo documental que sirve para trabajar sobre las diferentes versiones de un plan múltiple y conducir la preparación de versiones personalizadas de esta planificación en forma de PEI de aula, para cada uno

3. En el mismo sentido, el PEI de aula en ningún caso, desde el DPM, es un programa diferente al general. Es, por el contrario, un plan de acceso, progreso y participación en el programa general concebido para asegurar que el alumno o alumna acceda, progrese y participe efectivamente en el contexto general del aula.

4. Es importante remarcar esta realidad para no generar más equívocos y tergiversaciones sobre la capacidad de los instrumentos de inclusión actualmente en uso entre nosotros. Ni el uso de una cuchara pensada para comer sopa y utilizada para -precaríamente- cortar papas significa que mientras corramos papel con la cuchara estemos comiendo sopa, ni cuando aplicamos el DPM en aulas en las que se ha excluido alumnado, estamos generando inclusión.

5. Ruiz, Arumí, Bonamaison y Tapias (2001) desarrollaron, por ejemplo, una unidad didáctica para alumnos en el contexto de un centro de educación especial.

de los alumnos y alumnas, que pueden tener dificultades específicas para acceder al currículo general, para progresar en su sentido o para participar en las actividades del aula<sup>6</sup>.

Cuadro 1. El formato PM-1 (versión del año 2007)

TIPO: ÁREA/S DE CICLO/CURSO	VERSION	PEI DE AULA PARA EL/ LA ALUMNO/A	VERSION
1. Sentido general.		1. Centros generales de la atención educativa.	
2. Contenidos.		2. Contenidos.	
3.-Opciones múltiples de trabajo en el aula.		3.1. Cambios en el aula.	
		3.2. Medios de acceso.	
		3.3. Ayudas al alumno/a.	
4. Opciones múltiples de actividades y materias de evaluación.		4. Actividades de evaluación.	
5. Opciones múltiples de evidencias de progreso (criterios de evaluación).		5. Evidencias personales de progreso.	

6. Se trata, como veremos más ampliamente, de un instrumento que proporciona apoyo a la formulación de preguntas y respuestas con relación a cada uno de los componentes de la planificación múltiple para la personalización de las opciones de acceso, progreso y participación del plan general. El resultado de la utilización del verificador personalizado tiene dos aplicaciones y dos productores: a) el mismo PEI de aula para el alumno o alumna; b) la verificación y mejora de la capacidad de las opciones previstas en la planificación múltiple para servir de ayuda a todo el alumnado del aula, incluido el alumno para el que se ha efectuado la verificación.

Al mismo tiempo, el PEI de aula está vinculado a procedimientos más amplios de planificación personalizada –o individualizada– de la atención educativa escolar, que van asociados ya en buena parte de los contextos europeos a expresiones como *plan educativo individualizado* (PEI), y que tienen sus principales fuentes en procedimientos de planificación de la atención al alumnado, que, sin apoyos específicos, tiene o podría tener dificultades para tener éxito en su escolaridad; procedimientos vinculados a la provisión de ayudas, apoyos y servicios, y a su financiación con fondos públicos<sup>1</sup>, a diferencia de nuestras adaptaciones curriculares individualizadas (ACI), que, al menos a nuestro modo de ver, han estado en mayor medida centradas en operaciones sobre currículos generales o alternativos al general y común, y teóricamente pensado para todo el alumnado, que en una provisión legalmente determinada de servicios y apoyos.

Hemos propuesto la denominación de *plan educativo individualizado amplio* (PEI amplio) para este tipo de planificación de mayor duración y alcance que podría, además, estar vinculada con la provisión y la financiación de servicios. Este tipo de PEI amplio sirve de base general al diseño de los PEI de aula y, en consecuencia, para la mejora de la accesibilidad de las programaciones múltiples para todo el alumnado.

En los tres procedimientos –diseño de la programación múltiple, diseño del PEI de aula y diseño del PEI amplio– son fundamentales los procesos de evaluación y de identificación de los factores que pueden incidir en la facilitación del aprendizaje y la participación del alumnado en el entorno del aula ordinaria. En la mayoría de estos procesos resulta imprescindible la colaboración de distintos profesionales que aporten su experiencia, en focos y bagajes de evaluación para la toma de decisiones, siempre considerando las opciones de las personas vinculadas con el alumno o alumnado –no necesariamente profesionales– y del propio alumno o alumna.

## El procedimiento de diseño de programaciones múltiples (DPM): fuentes y aspectos generales

El procedimiento de diseño de programaciones múltiples (DPM) que aquí describiremos está basado, muy particularmente, en las siguientes

1. No entraremos aquí en la descripción de estos tipos de procedimientos que en otros contextos (Ruiz, en prensa), y atendida la carencia de regulaciones en nuestro marco de servicios, hemos denominado con la expresión de *plan educativo individualizado amplio* y que hemos vinculados al enfoque de la planificación centrada en la persona. Un enfoque que implica la participación de la persona para quien se hacen los planes –y que será evidente receptor– de sus familiares y de un conjunto de profesionales convertido en «equipo» que diseña y propone las dimensiones de estos planes.

fuentes, elegidas específicamente por su posible compatibilidad y por la naturaleza común de algunos de sus propósitos:

- *El enfoque de enseñanza multinivel*. Campbell, Campbell, Collicott, Perner y Stone (1988), Collicott (1991, 2000), Schultz y Turnbull (1984), Wood (1984).
- *El enfoque de diseño universal del aprendizaje*. Bulgren y Lennz (1996), Mace (1997), Orkwis y McLane (1998), Pughach y Warger (1996), Schumm, Vaughn, y Leavell (1994), Wehmeyer (2002 y 2003), Zemelman, Daniels y Hyde (1993)
- *Procedimientos e instrumentos de planificación personalizada –o individualizada– de la atención educativa escolar a personas con dificultades para aprender y para participar en entornos generales o normales*. Ford, Davern y Sahnorr (1992 y 1999), Pedragosa (2004), Ramis y Rosselló (2002), Puigdelivol (1992) y Ruiz (1997, 1999, 2001 y 2004)
- *Diseños instruccionales*. Classer (1964) y de Kemp (1972), Ferrández, Sarramona y Tarín (1979). *Diseños del sistema funcional de aprendizaje individualizado* (SFAI). Ferrández (1983).
- *Orientaciones y recomendaciones de la UNESCO (2001) y de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003 y 2005)*.

La parte central del DPM es el diseño de aquello que denominamos *opciones de trabajo en el aula*. Para esta fase de programación, el DPM pretende asumir enfoques como los expresados en los siguientes términos por Orkwis y McLane en el contexto del *diseño universal del aprendizaje*:

*Diseñar actividades y materiales instructivos que permitan que las metas de aprendizaje estén al alcance de individuos que entre sí tienen amplias diferencias en sus habilidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender el lenguaje, atender, organizar, recordar e implicarse (en el aprendizaje y la escuela)*. (Orkwis y McLane, 1998, p. 9)

Con el conjunto de pasos o fases del DPM se pretende acercar a nuestro contexto de planificación curricular y de práctica docente lo que Schultz y Turnbull (1984) exponían con relación a la enseñanza multinivel en el sentido de que:

- «La Enseñanza Multinivel se basa en la premisa que una lección<sup>2</sup> debe servir para enseñar a todo el alumnado del aula.»
- «La Enseñanza Multinivel es un enfoque de planificación que

2. El término «lección», en el contexto de la EM, puede aludir a una determinada sesión de trabajo en el aula a un conjunto de sesiones de trabajo en el aula, etc. Como se verá, algunos de los aspectos que se enmarcan con la denominación lección, podrían incluso ser aplicables a programaciones como las mismas unidades de programación, créditos y unidades didácticas.

El formato PM-1 y los procedimientos generales del DPM están dispuestos, pues, de manera que la programación múltiple proporcione un «anclaje» ineludible para la planificación individualizada contextual de la ayuda que proporcionaremos al alumno o alumna para su acceso al currículo general, al aprendizaje y a la participación en el aula.

Cuadro 2. Inducción e interpretación de la taxonomía de Bloom (1959) presentado por Collier (1991)

ÁREAS	DEFINICIÓN	VERBOS CLAVE	POSIBLES TAREAS
CONOCIMIENTO	Conocer y recordar hechos.	Reconocer, listar, describir, enumerar, definir, mostrar, grabar, seleccionar, identificar.	Informe, mapa, hoja de trabajo, gráfica...
COMPRESIÓN	Entender.	Explicar, localizar, informar, demostrar, describir.	Diagrama, modelo, juego, película, explicación, mapa en relieve, gráfica temporal.
APLICACIÓN	Hacer una determinada cosa; utilizar el que se debe saber.	Modelar, aplicar, inspeccionar, coleccionar, organizar, construir, informar, experimentar, esbozar, pintar, dibujar, agrupar, poner en orden.	Diario, móvil, álbum de informes, fotografías, caricaturas, modelo, ilustración, escultura, centro de interés, construcción.
ANÁLISIS	Explicar aquello que se conoce.	Categorizar, considerar aparte, analizar, separar, comparar, contrastar.	Gráfico, encuesta, informe, línea del tiempo, árbol genealógico, anuncio ficha, cuestionario.
SÍNTESIS	Utilizar el conocimiento para algo (aspecto, situación, etc.) nueva.	Agregar a, crear, imaginar, combinar, apoyar, predecir, jugar, cambiar, ¿qué pasaría...?, diseñar, inferir, mejorar, adaptar, componer.	Cuento, poema, juego, canción, partitura, noticias (artículo), programa de radio, mural, tira cómica.
EVALUACIÓN	Considerar, apreciar el resultado.	Justificar, debatir, recomendar, estimar, criticar, demostrar, discutir.	Editorial, encuesta, plátano, evaluación personal, carta, conclusión, recomendación, ensayo.

Este anclaje se genera en el DPM en el sentido que Wehnmeyer (2002) ha planteado desde el enfoque del *diseño universal para el aprendizaje* con el propósito de formular un currículo de aula, una *base curricular general* para el aula, que signifique una planificación real y eficaz de la atención escolar a todo el alumnado través de:

- *Múltiples propuestas de representación* —o de presentación— de la *información al alumnado*. Los contenidos de las áreas se pueden representar de maneras alternativas para los alumnos que aprenden mejor a través de información visual o auditiva, o para quienes, para aprender, necesitan la presentación de materiales, explicaciones, etc., con diferentes niveles de complejidad.
- *Múltiples propuestas de expresión del alumnado*. Diferentes formas de desarrollo de las tareas y diferentes tareas que permitan que los alumnos y alumnas respondan con los medios de expresión que preferan. De este modo el currículo se acomoda a las diferentes estrategias cognitivas, de dominio motor de los alumnos, etc.
- *Múltiples propuestas de implicación del alumnado*. Vinculación de los intereses para el aprendizaje y la motivación de los alumnos y alumnas con las formas de presentación y expresión.

Este proceso, además, pretende plantearse en el DPM en el sentido que propusieron Pughach y Warger (1996b), de forma que la planificación general:

- Comprenda contenidos relacionados con contextos significativos para el alumnado.
- Comprenda contenidos sobre habilidades de pensamiento crítico, conducción del propio aprendizaje, trabajo en colaboración, creación de relaciones entre compañeros y solución de problemas.
- Esté diseñada, y se implemente, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y experiencias previas de los alumnos y alumnas.
- Admita las diferencias en las formas como los alumnos y alumnas aprenden los contenidos curriculares y las formas como demuestran las realidades de sus aprendizajes.

Con el propósito de fundamentar la atención de todo el alumnado en aulas inclusivas, y particularmente con respecto a la determinación de opciones de trabajo en el aula para todo el alumnado ya presente en el aula ordinaria —y en previsión de que nuevo alumnado se incorpore posteriormente al aula, una vez desarrollada la primera versión de la planificación—, en el DPM se pretende asumir lo que desde el CAST (2000)<sup>7</sup>, se expone con relación al diseño universal del aprendizaje, en términos como:

7. Meyer, Pisha y Rose (1991); Meyer y Rose (2000); Orkwis y McLane (1998); Pisha y Meyer, (1998); Pisha y Coyne (2001).

[...] *El Diseño Universal del Aprendizaje es de entrada muy simple: se trata de pensar en las necesidades de todo el alumnado que hoy participa –o que podría ser que en un futuro participe–, en las aulas normales, y diseñar el currículo, los materiales, los métodos y los entornos, considerando todo el alcance de lo que necesita todo este alumnado, de forma que se pueda proporcionar apoyo a cada alumno/a tan apropiada y tan consistentemente como sea posible.*

El procedimiento de DPM permite e implica planificar de forma progresiva, y a través de diferentes «versiones» –la primera de las cuales puede ser breve, muy sencilla y formulada en términos muy genéricos o «abiertos»– conduciendo a posteriores versiones formuladas en términos tan concretos y detallados como se considere necesario para preparar y desarrollar la acción educativa en el aula.

Esta flexibilidad comporta formas de emplear el tiempo disponible para la planificación de forma medida, como elemento crítico en prácticas de inclusión escolar. En este sentido Campbell, Collicot, Parner y Stone (1998) escribían:

*Me es posible ni deseable que el maestro o profesor de una clase dedique mucho tiempo trabajando individualmente con cada uno de los alumnos excepcionales. Para ello es necesario hacer posible que la enseñanza que se proporciona a estos alumnos<sup>8</sup> se les proporcione en el contexto de aprendizaje de todos sus compañeros del aula.*

En el mismo sentido, el DPM está pensado para dedicar el tiempo disponible de planificación de la atención al aula de forma razonable y viable; por otra parte, con el DPM se renuncia, explícita e intencionadamente, a la elaboración de programaciones extensas y detalladas –a veces de poca más utilidad que la rigurosamente formal y ritual, de olvidado significado inicial– que tengan que ser totalmente definidas, completamente escritas en su totalidad antes de iniciar las tareas en el aula.

En el DPM se plantea, por el contrario, un proceso inicial de planificación general («primera versión» de la planificación múltiple), que, progresivamente, puede concretarse durante el período que se asume como objeto de planificación (un trimestre, un mes, una semana), pretendiendo evitar dificultades en la planificación individualizada como las descritas por Ramis y Rosselló (2002) como «resistencia»<sup>9</sup> al propio desarrollo del proceso planificador.

8. En referencia a alumnos y alumnas de los que se predicaba que tenían necesidades especiales.

9. Resistencias más que justificadas e inteligentes, a nuestro entender, de quienes no encuentran significado a aquello que perciben como extraño, a cualquier mejora de su práctica y que prefieren otros géneros literarios a los de la narración curricular, extraña a su labor.

Como hemos apuntado, el DPM contiene fases para anticipar opciones para el alumnado que puede necesitar más apoyo o apoyos más específicos para acceder al currículo general, para aprender y para participar en el aula. También contiene fases para determinar el PEI de aula de cada uno de estos alumnos de forma personalizada, a partir del conjunto de opciones generales determinadas para todo el alumnado. De este modo, las propuestas generales para todo el alumnado del aula son la base de las decisiones sobre planificación personalizada o individualizada.

En este sentido, el DPM pretende asumir las aportaciones de Wehmyer (2002) sobre la utilización del currículo general como base principal para la identificación de las necesidades especiales del alumnado y como instrumento para la determinación de las características de la atención personalizada que se proporcionará al alumno que puede tener necesidades más específicas:

*El currículo es el ámbito o contexto en el cual, como educadores, hemos de examinar las relaciones entre las limitaciones individuales del alumno y su entorno. Es preciso que el currículo incluya elementos clave de anclaje (que fundamentalmente, den sostenimiento y base)<sup>10</sup> para desarrollar las primeras fases de toma de decisiones singulares<sup>11</sup> en el proceso educativo del/la alumno/a. El rol se centra, pues, en cómo el currículo deviene suficientemente flexible para asegurar que alumnos con una amplia diferencia de capacidades cognitivas y de otros tipos, puedan acceder al mismo y, lo que es más importante, que todos puedan progresar y tener éxito en el contexto de ese currículo general. (Wehmyer, 2002)*

Esta asunción ha conducido también, en el contexto del DPM, a asumir determinadas maneras de formular y concebir el conjunto de opciones en el aula para todo el alumnado en el sentido anteriormente expresado.

El hecho de que el DPM permita realizar una «primera versión» de la planificación de forma muy genérica y posteriores versiones más detalladas permite que, desde un buen comienzo, se disponga de un instrumento para contrastar en la práctica del aula y para reformular, a partir del conocimiento cada vez más consistente de todo el alumnado y de su participación, las metas que deben perseguirse, las opciones de trabajo en el aula, la evaluación del progreso del alumnado, etc.

Finalmente, remarcaríamos de forma muy especial que el DPM en ningún caso pretende servir a prácticas de acción y de planificación que consistan en proporcionar:

10. Las expresiones entre paréntesis son nuestras. Pretenden explicar más el significado del texto y, sobre todo, del término en lengua inglesa *stakeholders*, que entendemos que vendría a referirse a esos puntos de apoyo o anclajes.

11. Se refiere a la preparación del *individual educational plan (IEP)* del alumno o alumna.

- Una enseñanza a diferentes niveles, pero en centros docentes separados o diferenciados para la atención a alumnos sujetos a unos u otros tipos de condiciones personales.
- Una enseñanza a alumnos –percibidos como «alumnos con necesidades especiales»– en un mismo centro docente, pero en agrupamientos separados en los que se les proporciona enseñanza a un determinado nivel diferente del que se propone para el alumnado percibido como «normal».
- Una enseñanza basada en un currículo paralelo, diferente al general, dentro –o fuera– del aula normal u ordinaria.
- Adaptaciones curriculares individualizadas, que consistan en planear, simple o prioritariamente, un currículo diferente («modificado») o, simplemente, «más fácil».
- Una enseñanza diseñada para trabajar a diferentes niveles o con diferentes tareas en el aula, en grupos separados de alumnado, según estimaciones de diferentes niveles de conocimientos, de competencias, etc., de forma continuada, bajo denominaciones claramente excluyentes o bajo denominaciones encubiertas con eufemismos de *abertura, flexibilidad, adaptación*, etc.

El DPM (en términos de lo que parece que se va perfilando como enfoque denominado *authentic multi-level teaching*) se referiría exclusivamente a planificar y a desarrollar una enseñanza en aulas inclusivas:

- En función de los múltiples niveles de habilidades del alumnado en cada momento y entendidos como algo no estático.
- Con múltiples oportunidades de implicarse en auténticos aprendizajes.
- Proporcionando al alumnado apoyo en el seno de grupos heterogéneos.

## Un marco general para la planificación eficaz inclusiva en el aula ordinaria que orienta el DPM

Las diferentes fuentes citadas (enseñanza multinivel, diseño universal del aprendizaje, etc.), que constituyen las bases del DPM, se anclan en dos marcos de orden más general que ordenan los procedimientos de DPM:

- Un marco y núcleo general de trabajo constituido por un planteamiento global descrito por la UNESCO (2001) en el contexto de un conjunto de orientaciones a docentes para la inclusión en el aula.
- Propuestas y recomendaciones expuestas por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003 y 2005) en el mismo sentido.

Ambas instancias internacionales han aportado, a nuestro entender, el tipo de marcos generales de estudio, de interpretación y orientación que dan fundamento a prácticas inclusivas y formas de planificación de la atención a todo el alumnado en aulas inclusivas; marcos basados en estudios sobre inclusión escolar en muy diferentes sistemas educativos de muchos países y que, también a nuestro entender, pueden ser un referente de base y de rigor para fundamentar los aspectos más fundamentales del enfoque que exponemos.

La amplitud y la generalidad de las propuestas de estas instancias permiten, a nuestro entender, ser empleadas como marcos generales para la guía de la práctica de amplios colectivos de personas relacionadas con la docencia, también de muchos diferentes países, con muchos diferentes bagajes, y en sistemas educativos y de servicios con muy diferentes regulaciones normativas.

Por estas razones, los elementos que provienen de estas instancias nos han resultado fundamentales como marcos en los cuales anclar muy diferentes aportaciones sobre diferentes aspectos (planificación multinivel, planificación personalizada de la atención, etc.) del procedimiento de DPM.

En el cuadro 3 presentamos una enumeración de estos conjuntos de aspectos, remarcando sus posibles relaciones y el lugar que ocuparían el DPM y los enfoques de enseñanza multinivel (EM) y de diseño universal para el aprendizaje (DUA) –que fundamentan el propio DPM– en el contexto general que apuntan.

Desde nuestra perspectiva de interpretación, las prácticas de planificación multinivel y universal –como el propio procedimiento de DPM– operan en la dirección de producir condiciones de inclusión en el aula, siempre que funcionan conjuntamente con otros elementos expuestos como relevantes por las instancias supraestatales mencionadas y relacionados en el cuadro 3 para prevenir riesgos éticos y profesionales, como la que plantea Giné (2006, pp. 23-24) con relación al alumnado y sus familias.

### La cuarta regla de oro de la UNESCO para la inclusión: programaciones de aula

Para las finalidades de planteamiento del DPM, son de particular relieve las nueve reglas de oro que la UNESCO (2001) planteó para comprender y atender las necesidades de todo el alumnado en aulas inclusivas.

La cuarta de estas reglas se refiere a recomendaciones sobre cómo «planificar las clases» en el aula para todo el alumnado. Las orientaciones de la UNESCO (2001, pp. 81-82) en este sentido se concretan en los siguientes términos:

«Todos sabemos que planificar las clases hace que la enseñanza sea más efectiva. Para hacer posible la inclusión, cuando planeamos una clase:

EMa	DUA <sup>12</sup>	DEMI <sup>13</sup>
-----	-------------------	--------------------

- UNESCO (2001)  
9 reglas de oro para la inclusión escolar
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003 y 2005):  
Orientaciones para la inclusión escolar
- Incluir a todos los alumnos.
  - Comunicarse eficazmente con el aula.
  - Eliminar barreras de aprendizaje y participación en el aula.
  - Planificar las lecciones de forma que resulten más efectivas para todos (accesibilidad al currículo del aula).
    - Enseñanza eficaz y programación individual (PEI).
  - Planificar individualizadamente el acceso al currículo del aula (plan individualizado).
  - Dar ayuda personal individualizada al alumno o alumna en el aula.
  - Utilizar apoyos específicos (ayudas técnicas, etc.) y generales en el aula.
  - Controlar el comportamiento de todo el alumnado en el aula.
  - Trabajar en colaboración en el aula.
    - Aprendizaje cooperativo.
    - Resolución cooperativa de problemas.
    - Enseñanza cooperativa.
12. Enseñanza multinivel.  
13. Diseño universal del aprendizaje.  
14. Diseño de programaciones múltiples.

- Hemos de pensar en los objetivos que estamos marcando para el alumnado del aula en conjunto y, después, en los que nos plantearíamos para algunos alumnos. Nuestros «Planes Individualizados»<sup>15</sup> nos ayudarán en estos cometidos.
  - Después podemos adaptar la clase y el trabajo que pretendamos que hagan los alumnos de acuerdo con sus habilidades, intereses y motivación. [...] Así, en una misma clase podemos estar trabajando en diferentes niveles, según las habilidades de cada uno de los alumnos.
  - Hemos de pensar de qué manera podemos hacer que los niños interengan activamente en la clase (por ejemplo, cuando aprenden las medidas, los niños pueden jugar a averiguar sus estaturas).
  - Hemos de tener en cuenta que los alumnos podrán entender mejor las cosas si pueden ver y tocar objetos. Podemos usar apoyos visuales en el aula. Podemos emplear objetos reales, fotografías o dibujos.
  - Hemos de decidimos las palabras clave que utilizaremos durante la sesión de clase. Hagamos, por ejemplo, un listado de palabras y, a comienzos de la clase comprobamos y nos aseguramos que los alumnos y alumnas las entienden.
  - Prepararemos hojas de ejercicios para utilizar durante la clase. Se pueden diseñar para satisfacer cada necesidad particular, como por ejemplo letras grandes si tienen disminuciones visuales, o simplificadas para alumnos con discapacidades intelectuales. Las podemos guardar por un uso futuro y las podemos intercambiar con otros compañeros maestros y profesores. Aun así, siempre es necesario recordar y tener bien presente que cada niño, cada joven, cada alumno, cada estudiante, es diferente y quizás tendremos que personalizar la tarea.
  - Tendremos en cuenta que el trabajo en grupo puede facilitar la participación de todos los alumnos y es una excelente manera de responder a las necesidades individuales. Para algunos alumnos (con «necesidades especiales»), quizás hará falta que preparemos una forma de participación apropiada, unas explicaciones complementarias adecuadas a sus necesidades, dejarlos trabajar mientras estamos enseñando al resto de la clase, etc. Para cada clase, no obstante, hace falta que preparemos diferentes tipos de actividades: activida-
15. En este texto se da por descontado la existencia de planes individualizados de acción para alumnado con dificultades –diseñados en unos u otros términos y con mayor o menor detalle y concreción– de forma previa al diseño de la planificación general del aula. También en este texto se alude al hecho de que en algunos países estos planes están regulados por ley, circunstancia que, como es evidente, no se produce en nuestro sistema educativo.

des para toda la clase, trabajo en grupo, trabajo en parejas, tareas individuales, etc. Hace falta que utilicemos agrupamientos diferentes (todos los alumnos mezclados/según el habilitado/grupos según los intereses, etc.) y que cambiemos los grupos con frecuencia para evitar las catalogaciones y la división de alumnos por grupos, según sus aptitudes.

8. Debemos tener previsto que quizás tendremos que adaptar el ritmo de la clase y la cantidad de material a cubrir en el tiempo que tengamos disponible. Es mejor ser selectivo con el material y las tareas que intentar disponerlas en exceso.

9. Además de los Planes Individualizados para cada alumno que tengamos necesidades especiales, también necesitamos preparar un plan para todo el día escolar que indique las posibles actividades alternativas. Compartir este plan con los alumnos al inicio de la clase puede ser de ayuda.»

Como puede observarse, este conjunto de orientaciones y de recomendaciones, por su generalidad a la vez que por su alusión a aspectos concretos de la realidad de las aulas, se puede emplear a modo de pasos o fases para diseñar unidades de programación, unidades didácticas, etc.

### Recomendaciones de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial como marco general del DPM

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, en el documento «Principios fundamentales de la educación de necesidades educativas especiales. Recomendaciones para responsables políticos» (2003), formula un conjunto amplio de recomendaciones sobre la integración escolar de alumnado en los centros ordinarios (políticas educativas, organización del centro y las aulas, planificación de la atención, participación de alumnos, padres y madres, etc.).

Son recomendaciones basadas en estudios<sup>16</sup> sobre prácticas que han resultado eficaces en países de la Unión Europea para avanzar hacia la inclusión escolar, a través de las cuales se insta a los responsables políticos de estos países a desarrollar medidas de diferente carácter:

Las medidas se refieren a: transformaciones generales de los sistemas educativos, de los centros escolares, la financiación de los servicios de atención al alumnado con necesidades educativas más específicas, la transformación de los centros de educación especial, etc.

<sup>16</sup> Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2001): «Inclusive Education and Effective Classroom Practices».

Esta agencia, de una manera parecida a como lo hace la UNESCO, se refiere a la planificación general de la atención educativa como elemento de previsión de la accesibilidad de cuanto se desarrolla en el aula para todo el alumnado sin exclusiones, y a la planificación personalizada para asegurar el acceso eficaz a los alumnos con mayores dificultades. La similitud de planteamientos se extiende también, como veremos, a los vínculos entre uno y otro tipo de planificación.

Los trabajos de la Agencia Europea constatan, con relación a las prácticas en el aula, cinco «factores efectivos para la educación inclusiva» (2003, pp. 3-4):

- *Agrupamientos heterogéneos*: El agrupamiento heterogéneo y un enfoque más personalizado en educación son necesarios y eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnos en el aula. Para mejorar la educación inclusiva, es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada, flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.
- *Enseñanza eficaz y programación individual*. Finalmente, los métodos mencionados anteriormente deberán desarrollarse en un enfoque general y eficaz de centro/enseñanza, donde la educación se base en la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Todos los alumnos, y también los que tienen NEE, mejoran con un control, programación y evaluación sistemáticos del trabajo. El currículo puede adaptarse a las necesidades individuales y se puede introducir un apoyo adicional a través de Planes Educativos Individualizados (PEI)<sup>17</sup> basados en el currículo general.
- *Enseñanza cooperativa*. Los profesores necesitan apoyo y han de ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales de dentro y fuera del centro educativo.
- *Aprendizaje cooperativo*. La tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo son efectivos para las áreas cognitivas y afectivas del aprendizaje y desarrollo del alumno. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado, se benefician del aprendizaje mutuo.

<sup>17</sup> En la versión en lengua castellana del documento se utiliza la expresión *adaptación curricular individualizada* (ACI) para aludir a aquello que en la versión en lengua inglesa, y en todas las otras lenguas en las cuales el documento está disponible, se denomina *plan educativo individualizado* (PEI) y que ha dado lugar a expresiones similares utilizadas en muy diferentes sistemas educativos. A nuestro entender, identificar lo que conocemos por ACI con los PEI, a los que alude la Agencia Europea, puede tener sus riesgos y llegar a ser particularmente inexacto. Esta identificación podría comportar, por ejemplo, considerar que en nuestros contextos ya se actúa de acuerdo con lo que propone la agencia cuando, de hecho, es muy discutible a la luz de las diferentes regulaciones legales sobre el tema en el marco europeo.

- *Resolución cooperativa de problemas.* Particularmente para el profesorado que necesita ayuda con la inclusión de alumnos con problemas sociales/de comportamiento es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las molestias durante las clases y para abordar el mal comportamiento de forma sistemática. Establecer reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con los alumnos, además de incentivos adecuados, se ha comprobado que es muy eficaz.

## Los componentes de la planificación en el DPM

Los componentes, partes, o *bases curriculares comunes* de nuestras planificaciones múltiples (PM) son los siguientes y atienden a los siguientes aspectos:

- *Sentido general del progreso deseado para todos.* Ésta es una base que se refiere a metas formuladas en términos muy generales en el currículo escolar en relación con las cuales, a través de la programación múltiple (PM), se pretende facilitar el progreso de los alumnos y alumnas. Se puede tratar, por ejemplo, de amplios bloques de contenido, de objetivos generales de áreas curriculares, de capacidades u objetivos generales de la etapa, de competencias básicas, etc. con relación a los que pretendemos que todo el alumnado progrese.
- *Contenidos de aprendizaje.* Esta base se corresponde a la enumeración de contenidos de aprendizaje que se pretenden abordar en la PM.
- *Opciones múltiples de trabajo en el aula.* Esta base comprende un conjunto de opciones de trabajo en el aula; opciones múltiples y alternativas, que deben tener valor en su conjunto para proporcionar acceso a aprendizajes sobre los contenidos de la PM y progreso en el *sentido general* de la PM al alumnado, evaluable a través de las *opciones de evidencias de progreso* de la propia PM. Ésta es, seguramente, la base más genuinamente *multinivel*, o *universal* de la PM y la que le confiere, de hecho, su denominación. En esta base no se trata, pues, de transcribir todos los detalles de todas las actividades y materiales que se pretende emplear, sino, más bien, los tipos de actividades y de materiales. En todo caso es mejor reservar energías y esfuerzos para la preparación de materiales y acciones.

18. Lógicamente, esta enumeración puede presentarse en bloques de tipos de contenidos según la interpretación que cada profesional haga de las tipologías, como las propuestas desde diferentes enfoques. El DPM está también abierto a estas interpretaciones.

- *Opciones múltiples para la evaluación.* Esta base comprende la descripción de las diferentes opciones de actividades y materiales para la evaluación de los progresos del alumnado. Es, por lo tanto, muy similar a la anterior y en algunos casos puede presentar tareas, etc., muy similares a las previstas para esta base<sup>19</sup>.
- *Opciones múltiples de evidencias de progreso.* En ésta base se puede describir una relación de objetivos educativos formulados detalladamente a efectos de servir de criterios para estimar los progresos del alumnado, como se plantea desde algunos enfoques bastante extendidos en nuestros contextos, o bien, y sencillamente, una descripción de hechos, de procesos, etc., que nos pueda indicar que el alumnado ha aprendido lo que esperáramos (progresar en el «sentido general» de la PM y con relación a aprendizajes sobre los contenidos de la PM). Una PM incluye, además e indispensablemente, un mecanismo, o tablas de comprobación o verificación de la comprensividad de las opciones, que, como hemos visto, hemos denominado *verificador personalizado*.

### Un formato para conducir la planificación múltiple

Para la determinación de los resultados provisionales de planificación producido de cada una de las fases del DPM, es de utilidad el uso de formatos de trabajo como el que hemos denominado PM-1 (véase el cuadro 1). Como se puede ver, este formato permite describir las cinco *bases curriculares comunes* (BCC) de la PM descriptas, y también comprende un espacio para desarrollar la séptima fase de su diseño, correspondiente a lo que hemos denominado PEI de aula, para el alumno o alumna con mayores dificultades de aprendizaje y de participación.

Esta columna servirá para la preparación de estos tipos de PEI de aula en el proceso de verificación de la capacidad de los componentes de planificación para responder a las necesidades de un determinado alumno.

De hecho, la columna de PEI de aula cobra un especial significado en el formato PM-1 y en el procedimiento de DPM. Nos sirve de recordatorio continuado de la necesidad de planificar, sabiendo en todo momento que cada uno de los componentes de la PM se tendrá que poner en cuestión en cada fase de la planificación y al final de cada versión, para asegurar la capacidad de cada componente y del conjunto de componentes de antici-

19. De hecho, ambas bases pueden construirse en una única base a efectos prácticos si se planifican actividades de enseñanza y de aprendizaje que tengan, también, valor para la evaluación formativa.

par medidas adecuadas de atención a todos y cada uno de los alumnos y alumnas del aula e, individualmente, también al alumno o alumna que pueda tener mayores dificultades para aprender y para participar en ese contexto.

### Las fases del procedimiento de planificación múltiple

El DPM ha sido pensado, desarrollado y aplicado, para formular unidades didácticas, créditos, sesiones de trabajo en el aula, etc.: es decir, programaciones entendidas como planes, que el maestro o profesor elaboran para organizar y planificar los apoyos que proporcionará a los alumnos de un aula para aprender y demostrar sus progresos:

- Con relación a los objetivos educativos o contenidos de un determinado curso, ciclo, etc.
- Con relación a los objetivos educativos establecidos en términos más generales en el currículo escolar (objetivos generales de área, objetivos generales de etapa, etc.).

El procedimiento de DPM conduce al diseño de una *base curricular común* (BCC) que servirá de apoyo para la atención a todo el alumnado del aula por el hecho de estar formulada:

- En términos muy generales en lo que se refiere a *direcciones pretendidas del aprendizaje*: objetivos educativos de formulación general, contenidos, etc.
- En términos de formulación más detallada con respecto a opciones alternativas («múltiples») sobre aspectos como, por ejemplo, la presentación de la información, las tareas y materiales en el aula, etc.

El resultado del DPM es, pues, una programación que calificamos de múltiple (PM) en el sentido que se prevé y se anticipa la atención a las múltiples características, posibilidades y necesidades de los alumnos, considerados como individuos que aprenden juntos en grupos clase normales y que no han sido sujetos de ninguna selección previa por unas u otras características personales. De forma que, cuando acometemos un procedimiento de DPM, estamos realizando una tarea con respecto a la finalidad similar a lo que Orkwis y McLane describen como:

*[...] el diseño de actividades y materiales instructivos que permitan que las metas de aprendizaje estén al alcance de alumnos que, entre sí, tienen amplias diferencias en sus habilidades para ver, escuchar, hablar, moverse, leer, escribir, entender la lengua, atender, organizar, implicarse y recordar.* Orkwis y McLane (1998, p. 9)

El procedimiento del DPM comprende las diferentes fases que se muestran en el cuadro 4.

Juicio 4. Fases del procedimiento de diseño de programaciones múltiples (DPM)

GRUPO: DIANA; GRUPO DE ALUMNOS DEL AULA EN ESTE MOMENTO (TODO EL ALUMNADO DEL AULA INCLUSIVA)

- Fase 1. Determinación del sentido general de progreso deseado para todos (versión 1) a partir de:
- El conocimiento del alumnado.
  - Los acuerdos sobre el tema en el centro escolar (currículo del centro, etc.).

Fase 2. Determinación de la relación de contenidos de aprendizaje para todo el alumnado del aula (versión 1).

Fase 3. Determinación de la relación de opciones múltiples de trabajo en el aula (versión 1).

Fase 4. Determinación de la relación de opciones múltiples de evaluación en el aula (versión 1).

Fase 5. Determinación de la relación de evidencias de progreso del alumnado en el aula (versión 1).

Fase 6. Verificación general de las BCC para la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje o de participación (final de la versión 1)

Comunicación al alumnado de los propósitos e intenciones de la PM.

Fase 7. Determinación del PEI de aula para el alumno con mayores dificultades (versión 1): resultado de compromiso entre las decisiones de PEI amplio y la actual programación, o indicador de posible necesidad de hacer un PEI amplio para el alumno.

- Fase 8: Determinación de mejoras en la accesibilidad las BBC:
- Formulación de la versión 2 de la PM.
  - Formulación de la versión 2 del PEI de aula.

En el desarrollo de estas fases conviene tener en cuenta las siguientes asunciones y opciones técnicas y prácticas:

- Se plantea un trabajo por versiones sucesivas de la misma PM y del PEI de aula para el alumno o alumna con posibles mayores dificultades de aprendizaje y de participación. De este modo, se puede diseñar en el mínimo de tiempo disponible una primera versión de las planificaciones, sabiendo que podremos mejorar posteriormente los planes y que, por lo tanto, no es necesario escribir programaciones exhaustivas y que puedan ser poco adecuadas.
- Se plantea el diseño instruccional a partir de la aceptación de un *grupo diama* diverso, sin plantear ninguna instancia de selección o de *derivación* de alumnos fuera del aula (éste es uno de los rasgos diferenciales del DPM con modelos de diseño instruccional como los de Kemp, Glasser, etc., mencionados anteriormente).
- Todo el diseño de la primera versión de la PM se hace a partir del conocimiento de las características personales del alumnado del aula. Dado que este conocimiento se amplía con el tiempo, este factor se emplea también en la mejora de la PM en cada versión sucesiva.
- El diseño de una PM se plantea a partir de las opciones curriculares del centro. El punto de enlace -anclaje- de estas opciones con el diseño de la PM es el primero de sus componentes o *bases*: la base del sentido general del progreso del alumnado.
- Una vez desarrolladas las primeras cinco fases, se propone una sexta fase en la cual se plantea revisar la coherencia del conjunto de componentes diseñados entre sí y la reflexión sobre si, efectivamente, las bases son lo suficientemente adecuadas para la mayoría y para todo el alumnado.
- Acometidas las primeras seis fases, se plantea una séptima fase. Ésta nos sirve como prueba sobre nuestro éxito al dotar nuestra PM de la capacidad de accesibilidad para todo el alumnado. Para hacerlo, nos preguntamos hasta qué punto nuestra PM es adecuada para el alumno que puede tener mayor dificultades de aprendizaje y de participación en el aula; es decir, nos planteamos si cada uno de los componentes diseñados en la primera versión de la PM es también lo suficientemente adecuado para la atención al alumnado:
  - Que consideramos que podría tener mayores dificultades para aprender los contenidos relacionados en la primera versión de la PM.
  - Que consideramos que podría tener mayores dificultades para progresar en el sentido general de progreso deseado para todos enunciado en la primera versión de la PM.
  - Que consideramos que podría tener mayores dificultades para participar en el aula según las opciones múltiples de trabajo que se hayan determinado en la primera versión de la PM.

Del cual pensamos que quizás no podremos captar suficientemente sus progresos de aprendizaje con las opciones de actividades de evaluación relacionadas en la primera versión de la PM o considerando las evidencias de progreso que hemos descrito. Además, esta fase produce al mismo tiempo un notable resultado: un *plan individualizado* (o personalizado) para el mencionado alumno; lo que hemos denominado *plan educativo individualizado de aula* (PEI de aula). De forma que:

1. Si hemos preparado nuestra primera versión de la PM con suficientes opciones para todo el alumnado (incluido el alumno o alumna con mayores dificultades o sujeto a condiciones más específicas), el plan sólo refleja una selección de las opciones más adecuadas para el alumno de entre las opciones ya previstas.

2. Si no hemos preparado opciones lo suficientemente adecuadas para el alumno en el conjunto de opciones de la primera versión de la PM, el plan incluye nuevas opciones diseñadas individualmente a fin de que el alumno o alumna pueda aprender y participar en el aula. (Éstas son opciones que en la siguiente fase del procedimiento podemos incluir en la segunda versión de la PM).

En el contexto de esta fase es donde más directamente se vincula la planificación general, comprensiva y múltiple con la planificación individualizada en sus diferentes formas.

- Finalmente, en la fase octava del proceso de DPM, atendemos los resultados de la fase anterior para mejorar, en su caso, la accesibilidad de la PM y, de este modo, diseñamos la segunda versión, añadiendo o cambiando opciones previstas en la primera, en caso de poder indicar el contenido del PEI de aula resultante de la fase anterior.

El procedimiento de DPM no excluye que pueda ser conveniente realizar algún tipo de verificaciones con otros alumnos del aula: siempre de forma personalizada, alumno por alumno, con el fin de considerar las necesidades de cada uno con relación al aprendizaje y la participación en el aula.

La fase 7, de *verificación personalizada*, se puede desarrollar de forma tentativa y genérica en poco tiempo, asumiendo que se obtendrán resultados provisionales y mejorables posteriormente. Para desarrollarla de manera adecuada, conviene hacerlo de manera más detenida y razonada. Para hacerlo así, se puede tener en cuenta instrumentos y procedimientos como los que presentamos en el apartado sobre PEI de aula.

Por otra parte, es posible que el alumno o alumna con mayores dificultades ya llegue al aula con una evaluación genérica o detallada de sus dificultades y necesidades en el ámbito escolar. Esta evaluación puede,

lógicamente, ser empleada para dar sentido a las respuestas de la verificación personalizada necesaria.

Ahora bien, si éste no es el caso y fruto de la verificación personalizada sospechamos, o tenemos evidencias, de que el alumno tiene muchas dificultades para aprender o para participar, no sólo con relación a la PM sino más generalizadas y relacionadas con el conjunto del currículo y del entorno escolar, podemos iniciar lo que denominamos un *proceso de diseño de un plan educativo individualizado amplio* (PEI amplio). Los resultados de este proceso nos darán información para conducir posteriores procesos de PEI de aula como los que hemos descrito.

El DPM, como procedimiento de diseño instruccional, a diferencia de otros procedimientos—explícita o implícitamente subyacentes en planteamientos de planificación muy difundidos y empleados— parte de la base de que el grupo diana de alumnos para el cual se diseña la instrucción no está constituido por alumnado de características personales homogéneas. Por el contrario, el DPM parte de la premisa de la heterogeneidad de las condiciones personales del alumnado y está integrado por fases e instrumentos particularmente dispuestos para la atención en una misma aula de este alumnado y del alumnado que se pueda incluir en la primera versión de la planificación. Quisiéramos destacar que el procedimiento de DPM permite al docente emplear su propio bagaje en la formulación de intercambios educativos y no presupone emplear un determinado enfoque instruccional de este tipo de formulaciones. Asimismo, permite que el docente analice sus programaciones y, sin cambiar todos sus trabajos anteriores de programación, los pueda reordenar en los formatos de DPM.

Una manera de describir sobre el papel las diferentes y múltiples opciones de trabajo en el aula, de forma que se pueda preparar una atención diversificada que sirva para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el aula, es con la ayuda de taxonomías como la de Bloom (1969)<sup>20</sup>, cuyo resumen hemos presentado en el cuadro 2.

Como hemos avanzado, esta taxonomía ha sido utilizada en tareas como la que nos ocupa, tanto en el contexto de la enseñanza multinivel (véase, por ejemplo, Collicott, 1991) como en el contexto del diseño universal para el aprendizaje (véase, por ejemplo, Wehmer, 2003, p. 135).

Esta taxonomía permite, cuando menos, hacer un primer boceto de las opciones que posteriormente se podrán reformular a través de procesos más minuciosos (por ejemplo, en procesos de formulación de versiones posteriores de la PM).

Utilizando de manera inicial este instrumento se pueden diseñar diferentes opciones para la enseñanza y el aprendizaje con relación a unos mismos contenidos.

Con todo, es preciso utilizar este tipo de instrumentos con la prevención necesaria para evitar la formulación de opciones para algunos alumnos que sólo consistan en planteamientos de rebaje o de reducción de expectativas de progreso con relación a las expectativas que se tienen para la mayoría de los alumnos. Recortes o reducciones que pueden basarse en prejuicios sobre sus posibilidades de aprendizaje y que pueden contribuir a mantener —y a «confirmar»— estas expectativas, limitando, de hecho, sus posibilidades de progreso.

Finalmente, conviene que remarquemos que el componente de *opciones múltiples de trabajo en el aula* es el que de manera más específica y central permite el anclaje en el procedimiento de DPM de formas de planificación de aprendizaje cooperativo como las planteadas, por ejemplo, por Pujolàs (2004).

En este sentido, desde el DPM es posible interpretar este tipo de aportaciones e incluirlas como uno de los posibles casos de diseño de opciones múltiples en el aula en aquellos tipos de situaciones en que el enfoque posible sea plantear actividades en el aula compatibles con dicho enfoque.

Las aportaciones desde este enfoque incluso pueden ser interpretadas, debidamente contextualizadas, en términos de PEI de aula, como los que exponderemos<sup>21</sup>.

## **El plan educativo individualizado de aula (PEI de aula) en la programación múltiple**

### **Definición de PEI de aula**

En el contexto del DPM, el PEI de aula es un plan irrenunciablemente personalizado: un plan para la preparación de la atención en el aula ordinaria a un determinado alumno.

Quizás sorprenda la conundancia de la expresión *irrenunciablemente personalizado* y se pueda percibir como extemporánea. En nuestro planteamiento nunca seremos quizás suficientemente contundentes al expresar esta irrenunciabilidad. Con ello, pretendemos evitar en el contexto del PEI

<sup>20</sup> Hemos podido constatar el valor práctico del uso de este instrumento en el contexto de aplicación del DPM a partir de las recomendaciones de su uso en diferentes fuentes sobre prácticas de enseñanza multinivel y de diseño universal del aprendizaje.

<sup>21</sup> Véanse, por ejemplo, las aportaciones de Pujolàs (2002, pp. 135 y 138-144) sobre *planes personalizados* en los ejemplos que presenta en sus enfoques sobre aprendizaje cooperativo. Desde un punto de vista amplio de planificación instruccional, este tipo de planes podría ser interpretado en términos de PEI de aula.

de aula –y de los PEI en general– tergiversaciones como las que se han producido con las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI), al interpretar que puede ser una buena práctica la preparación de ACI de grupo. Por evidente que sea el error lógico en la formulación de este tipo de conceptos, es un hecho que se ha producido en nuestros contextos.

Así pues, con la expresión de *irrenunciablemente personalizado* expresamos de la forma más contundente que tenemos al alcance la imposibilidad lógica de plantear conceptos o prácticas que se pudieran denominar con expresiones como PEI de grupo, al mismo tiempo que expresamos la naturaleza y el propósito de la expresión PEI de aula y de PEI en general.

En el contexto de las fases del DPM y del formato PM-1 es también irrenunciable el diseño de un PEI de aula para un alumno o alumna como fase intencionadamente dispuesta y asumida a la vez que intencionada y expresamente incluida en nuestro enfoque.

Éste es un PEI de aula que proviene de verificar la adecuación de cada una de las bases de la PM al alumno que tiene –o que pensamos que puede tener, aunque sea apriorísticamente– mayores dificultades para aprender o para participar plenamente en el aula ordinaria.

- La forma de desarrollar este PEI de aula es, pues, como fase del DPM. Centrarnos en el alumno o alumna del aula que, por unas u otras razones, pueda tener dificultades mayores en estos sentidos o que las presenta manifestamente.
- Verificar, base por base de la PM (sentido general, contenidos, opciones múltiples de trabajo en el aula, etc.), la adecuación de lo previsto para todos y todas a la respuesta a sus posibles dificultades.
- Identificar las opciones que pueden ser más convenientes para este alumno o alumna.
- Generar, en su caso, nuevas opciones para este alumno o alumna para que pueda aprender y participar plenamente en el aula e introducir estas nuevas opciones en la planificación general como opción que pueda ser eventualmente útil para otros alumnos.

En cualquier caso, la fase del DPM de diseño de un PEI de aula, el procedimiento de verificación individualizada, nos sirve para la comprobación de la comprensividad y de la accesibilidad de nuestra PM.

Asimismo, estas operaciones sirven para disponer de un borrador del PEI de aula, que posiblemente habremos de concretar más detalladamente para el alumno o alumna mencionado.

Con todo, siempre es posible que, si hemos preparado nuestra PM de forma que incluya elementos de atención también para ese alumno o alumna, el PEI de aula únicamente incluya una elección de esos elementos ya previstos.

Es imprescindible que señalemos que, por el mismo procedimiento de verificación personalizada, podemos generar un PEI de aula para cualquiera de los alumnos del grupo clase ante la sospecha o la eventualidad de dificultades de aprendizaje y participación, como las expuestas, o ante cualquier sospecha de que determinado alumno puede necesitar apoyos personalizados.

Tanto como fase del DPM como para conducir cada uno de los posibles procedimientos de PEI de aula, hemos propuesto el uso de un instrumento: el protocolo de verificación personalizada que presentaremos posteriormente y al que nos referimos en el cuadro 5.

Sólo remarcamos que el hecho de desarrollar este procedimiento, de disponer de un espacio físico y de anticipación de la necesidad de verificar la comprensividad de la planificación a través de la columna de la izquierda en el formato PM-1, que nos ha acompañado en las diferentes fases del DP y en cada uno de sus componentes, nos es de utilidad con el fin de:

- Comprobar paulatinamente y al final la comprensividad de la PM.
- Mejorar la comprensividad de la PM.
- Diseñar el primer borrador de un PEI de aula.

### **Un marco general para el diseño del PEI de aula y el protocolo de verificación personalizada**

En el contexto de las orientaciones para elaborar planes individualizados, la UNESCO (2001, pp. 66-67) presenta un marco general con esta finalidad, que se formula través de una serie de pasos correspondientes a diferentes preguntas:

1. Describid las dificultades que tenga el niño para aprender o para participar completamente en la vida escolar. Hablad con el niño y sus padres. ¿Hay algún especialista que os pueda ofrecer consejo o ayuda?
2. ¿Hay algún tipo de cambio que podáis hacer en el aula o en el entorno escolar?
3. ¿Hay algún cambio que podríais hacer a vuestros métodos didácticos? ¿Podríais emparejar el niño con algún otro alumno?
4. ¿Cómo podríais alentar al niño a participar más activamente en otras actividades escolares?
5. ¿Qué modificaciones podríais hacer en cada materia escolar con relación a los contenidos o nivel de contenidos para hacerlos más apropiados a las habilidades del niño?
6. ¿Qué cambios pueden ser necesarios con relación a la manera de evaluar el aprendizaje del alumno?

PM. TIPO. ÁREA/S DE CICLO/CURSO:	VERSION:	PLAN EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA EL ALUMNO O ALUMNA:	VERSION:
1. Sentido general.		1. Centros generales de atención educativa.	
2. Contenidos.		2. Contenidos.	
3. Opciones (múltiples) de trabajo en el aula.		3.1. Cambios en el aula. 3.2. Medios de acceso.	
4. Opciones (múltiples) de actividades y materiales de evaluación.		4. Actividades de evaluación.	
5. Opciones de evidencias de progreso (criterios de evaluación).		5. Evidencias de progreso.	

Fuente: Ruiz y Padilla, 2006

Este tipo de preguntas, dispuesta en este orden, nos ha servido para articular un procedimiento de trabajo y un instrumento que hemos denominado *protocolo de verificación personalizada* (véase el cuadro 5), que puede sermos de ayuda en el diseño del PEI de aula como fase del DPM y en el diseño de cualquier otro PEI de aula en el contexto del aula inclusiva.

Denominamos este instrumento protocolo de verificación personalizada (o simplemente, verificador personalizado), porque nos permite desarrollar una verificación—comprobación—de las cualidades de las bases de la PM con relación a las posibles necesidades específicas del alumno o alumna. Esta verificación nos conduce, por un lado, a un primer borrador o primera versión del PEI de aula para el alumno o alumna y, por otro lado, nos puede indicar la conveniencia de hacer los cambios que podamos en las bases o componentes para incrementar las opciones diseñadas anteriormente, ampliando, de este modo—y de acuerdo con el mismo procedimiento de DPM—, la capacidad comprensiva e inclusora de las bases curriculares al sumar nuevos niveles u opciones.

Este instrumento es utilizable, lógicamente, en programaciones que no han sido diseñadas con el procedimiento de DPM, siempre que se procure interpretar los componentes en los cuales está estructurada y escrita la programación general a partir de las categorías que se emplean en el verificador personalizado y el PEI de aula.

Efectivamente, la preparación de un PEI de aula a través de estos instrumentos y procedimientos está, desde su mismo origen, «anclada» en el plan general—la programación múltiple—preparado para todo el alumnado en el aula inclusiva.

Sin embargo, considerando la realidad de la peculiaridad única de las características y necesidades de cada alumno en un planteamiento de la atención a la diversidad como el que hemos planteado, los PEI de aula, su coherencia, su compatibilidad, su calidad y su eficacia, necesariamente pueden requerir de una instancia general que vincule el conjunto de las ayudas y apoyos, que en cada momento pueda necesitar el alumno o alumna, en los distintos momentos y contextos escolares.

Es la instancia que hemos denominado PEI amplio y que hemos construido, a falta de disponer de regulaciones legales que, efectivamente, señalen su alcance y su relación con la provisión y la financiación de apoyos especiales o extraordinarios dentro del aula inclusiva, en el centro escolar inclusivo.

En el siguiente apartado entraremos en la descripción y propuesta de una de las posibles formas de abordar este tipo de planes.

## El plan educativo individualizado amplio (PEI amplio) en la programación múltiple

El PEI amplio se refiere a un tipo de plan que orienta la atención que se proporcionará al alumno o alumna durante un periodo de un trimestre o de, como máximo, un curso escolar. Desde nuestro enfoque, el PEI amplio de, como máximo, un curso escolar. Desde nuestro enfoque, el PEI amplio señala las principales líneas de intervención y es un plan revisado y actualizado continuamente. Otros tipos de planificaciones, que quizás podrían considerarse similares, han recibido distintas denominaciones en nuestro contexto.

Algunos autores y autoras como Huguet (2006, p. 142), utilizan expresiones como *plan personalizada*. En otros países, con otras similares, se utilizan expresiones como *proyecto educativo individualizado*.

Efectivamente, la expresión *plan personalizada* puede sugerir «el sentido de querer contemplar el/la alumno/a como persona» (Huguet, 2006, p. 142).

Hemos elegido la denominación *PEI amplio*, porque es la forma con que se denomina actualmente en la mayoría de los países, incluida la mayoría de los países de la Unión Europea, en los cuales ya se atiende a las recomendaciones de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) sobre el particular.

La denominación de estos tipos de planes no es, a nuestro entender, un tema accesorio ni menor. La actual posibilidad de emplear en nuestro contexto cualquier denominación según criterios, opciones y preferencias es, también a nuestro entender, un reflejo de la carencia de regulaciones legales centradas en las necesidades de las personas más vulnerables y con mayor riesgo de ser excluidas de los entornos generales.

Por otra parte, con relación a este tipo de planes tenemos una significada y extensa referencia en lo que han sido, y son, desde los años setenta los *individual educational plans* (IEP) en los EE.UU.—a partir de los cuales se han creado conceptos como el de *acceso al currículo* en el ámbito de las regulaciones legales correspondientes—, o los piani educativi individualizzati (PEI) italianos, también de larga tradición, a los cuales nos hemos referido anteriormente.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Efectivamente, a finales de los años setenta del siglo pasado se produjo en el Estado español, en el contexto de la atención a personas con discapacidad, la aparición de los denominados *programas de desarrollo individual* (PDI) y a finales de la siguiente década tuvo lugar la aparición de las denominadas *adaptaciones curriculares individualizadas* (ACI), también denominadas *adaptaciones curriculares individualizadas* (véase Ruiz 1988a y b). Con todo, y hasta fecha de hoy, ninguna de estas denominaciones ni siglas han aparecido explícitamente en ninguna norma de rango de ley en el contexto catalán ni español.

Planes que han sido determinados en regulaciones normativas legales<sup>23</sup>, dada su vinculación directa y su justificación fundamental: servir de base a la provisión y la financiación de servicios de apoyo y, cada vez con mayor incidencia y concreción, a la participación de los alumnos y familias en los correspondientes procesos de decisión<sup>24</sup>.

Por este conjunto de razones, y por la mencionada carencia de denominación legal y obligatoria<sup>25</sup>, entendemos que la denominación PEI amplio puede ser de utilidad para nombrar un elemento que sirva de anclaje general al conjunto de PEI de aula y que sirva para darles coherencia y base general en su anclaje a las programaciones de aula elaboradas a partir del DPM, y eventualmente a programaciones de aula diseñadas desde otros enfoques.

Entendemos, en este sentido, que para planificar el conjunto de apoyos que puede necesitar el alumno o alumna para acceder al currículo escolar -y progresar en él-, participando en los entornos generales y ordinarios, conviene disponer de una instancia de planificación de mayor alcance y amplitud que la del PEI de aula (esto no implicaría, sin embargo, que debamos esperar a tener este plan de mayor alcance totalmente determinado antes de emprender los PEI de aula. Siempre puede ser necesario responder inmediatamente y sin demoras, con todo aquello que tengamos disponible, a las necesidades del alumnado).

El término «amplio» lo empleamos, además, para señalar cuatro características de este tipo de planes en diferentes países en los que ya tienen una extensa experiencia y regulaciones legales:

- Describir propósitos y acuerdos determinados por parte de un conjunto amplio de personas. Siempre que sea posible:
  - El propio alumno o alumna.
  - Los padres del alumno o alumna o sus tutores legales.
  - Profesionales como, por ejemplo, el maestro o maestra del aula ordinaria de educación infantil y educación primaria; los profes-

23. No el resultado de disposiciones administrativas, siempre provisionales, como algunas de las cambiantes instrucciones anuales desarrolladas en nuestros contextos.

24. De hecho, las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) de nuestros contextos tomaron inicialmente esos modelos como referencia, a pesar de ello, ni antes de su formulación ni con posterioridad, han estado tan reguladas legalmente ni tan vinculadas al conjunto de la atención al alumno o alumna y de la provisión y financiación de servicios. Seguramente ha supuesto un enorme error importar (véase Ruiz, 1988) formatos y procedimientos forjados antes de que se produjeran avances legales en nuestro contexto; y pensar, esperar y exponer ingenuamente que esas regulaciones legales se desarrollarían posteriormente a esta importación.

25. En Cataluña, el Plan Director de la Educación Especial (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2005) iniciaba un primer uso de aplicación de la expresión plan educativo individualizado (PEI) que no ha tenido, todavía, concreciones de rango legal.

sores de educación secundaria; los maestros especialistas; los profesionales de servicios de sector (en nuestro caso, miembros de equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica, o similares, de centros de recursos para alumnos con déficit auditivo o similares), etc.

Otras personas (profesionales o no profesionales) que puedan colaborar, por una u otra razón -conocimiento del alumno o alumna, etc.- en la preparación de su atención en el ámbito escolar o en otros ámbitos (el entorno social, el ámbito de la salud, etc.).

- Describir propósitos y acuerdos amplios, que puedan afectar el ámbito escolar y conducir a propósitos en otros ámbitos vitales (de salud, sociales, etc.).
- Describir propósitos que puedan abarcar, si es el caso, de forma amplia más de un área del currículo escolar<sup>26</sup>.
- Describir propósitos y acuerdos sobre la atención escolar que se proporcionará al alumno o alumna con relación al conjunto amplio de los diferentes entornos del centro escolar (aulas, actividades generales del centro, etc.).
- Describir propósitos y acuerdos sobre el conjunto de la atención escolar que se proporcionará al alumno o alumna durante un período entero (entendiendo que estos propósitos y acuerdos han de ser revisados y actualizados continuamente durante estos períodos).

Del mismo modo que en el caso de los PEI de aula, el diseño de un PEI amplio consiste en la formulación intencionada de planes, provisiones, anticipaciones, sobre las necesidades y los propósitos de la atención al alumno o alumna para asegurar que:

- Disponga de oportunidades para acceder al el currículo general e implicarse en él: acceso al currículo general (no sólo a algunas partes decididas a priori y sin planearse, sino el máximo acceso posible a todas las áreas curriculares).
- Progrese y experimente el éxito en sus aprendizajes: progreso con relación al currículo general.
- Participe en los entornos generales del centro y, específicamente, en el aula ordinaria: participación en el entorno general, ordinario y normal.
- Sus progresos escolares sean evaluados con objetividad y justamente.

26. Como mínimo, en lo que se refiere a verificaciones sobre las posibles necesidades del alumno o alumna en las diferentes áreas curriculares, aunque el resultado conduzca a estimar que el alumno o alumna no necesita ningún apoyo específico.

Para diseñar el PEI amplio podemos tener en cuenta las orientaciones que sobre este particular expone la UNESCO (2001, pp. 32-83) en los siguientes términos:

- ♦ [...] cada niño es un individuo.
- ♦ En consecuencia, los maestros y profesores debemos tener presentes las necesidades individuales de cada niño cuando planificamos nuestras clases.
- ♦ Una forma de hacer esto es preparando un plan individualizado para cada alumno con necesidades especiales.
- ♦ En muchos países, esta práctica es considerada como positiva y en otros, se exige por ley<sup>27</sup>.
- ♦ Aun así, hace falta recordar que la base de la planificación de la lección es el plan para la clase entera, y el plan individualizado puede complementar el plan de la lección para asegurar que se consiguieren los resultados del aprendizaje.
- ♦ Los planes individualizados se pueden hacer para preparar todo el curso escolar, para un trimestre, para lecciones específicas, etc.
- ♦ Para hacer estos planes individualizados:
  - Para el alumnado de primaria y para el alumnado de secundaria el plan ha de identificar los objetivos prioritarios de aprendizaje de las diferentes áreas del currículo escolar.
  - El plan se ha de elaborar consultando a los padres o los responsables del niño. De este modo, podemos identificar los aspectos del temario que consideramos más importantes para el niño y también ayudará a involucrarlos a ayudar al niño en casa.
  - Los padres deben disponer de su propia copia del plan.
  - Los estudiantes mayores pueden involucrarse en la revisión de sus propios planes. Así, pueden compararse con nosotros las dificultades que encuentren con el trabajo de clase.
  - Es mejor elaborar el plan a comienzos de cada trimestre. Es el momento de analizar el progreso del niño durante el último trimestre y de fijar los nuevos objetivos. De aquí que los planes conformen un registro del progreso del niño, que se puede compartir con otros profesores mientras el niño prosigue con su educación.

<sup>27</sup> Efectivamente, en el momento de esta publicación de la UNESCO, ya muchos países habían desarrollado un marco legal sobre el tema de la provisión de servicios de manera personalizada: Canadá, Italia, Estados Unidos, etc. En particular, podemos ver sobre la legislación italiana, por ejemplo, el Decreto del Presidente della Repubblica-24/02/1994 «Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap», que desarrolla la Legge -05/02/1992 n.104 «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate», particularmente el artículo 12 sobre el «Piano Educativo Individualizzato (PEI)».

- El plan identifica las habilidades del niño en las diferentes áreas del temario. Después indica los nuevos objetivos de aprendizaje en que se debe trabajar, cosa que significa que los alumnos de una misma clase cubrirán el temario hasta grados diferentes.
- Hace falta que los maestros y profesores observemos y evaluemos el nivel de capacidad del niño, sus intereses y sus necesidades específicas. Podemos averiguar todo esto por el trabajo que hacen en clase o podemos «examinar» sus habilidades haciéndoles hacer varias tareas graduadas, de fáciles a difíciles.
- Decidir los nuevos objetivos de aprendizaje no es fácil. No deberán ser demasiado difíciles para no desanimar al niño, pero a la vez se le debe desafiar, para que aprenda nuevas habilidades. Nosotros debemos preocupar por acertarlos la primera vez. Si el niño aprende rápidamente con relación a los objetivos que hemos marcado, podemos añadir otros objetivos o más complejos. Del mismo modo, si los objetivos resultan demasiados difíciles, podemos considerar dividir la tarea en pequeños pasos para que el niño pueda ir logrando sus progresos [...].
- El plan ha de identificar igualmente cualquier arreglo especial que pueda ser útil para ayudar al niño a la escuela, como por ejemplo la ubicación de los asientos, el uso de apoyos, etc.

### La planificación centrada en la persona como marco del PEI amplio

Para dar coherencia a las opciones sobre PEI amplio con el conjunto de opciones del DPM, hemos escogido un marco general de referencia como elemento que presida sus principales procedimientos e instrumentos: el marco del enfoque de la planificación centrada en la persona (PCP) descrito, entre otros, por Welhmyer (2003).

El enfoque de PCP es una forma de determinar los apoyos que se proporcionarán a una determinada persona que ha emergido como una de las posibles maneras de conducir este proceso en el contexto de los *individual educational plan* (IEP) en los EE.UU., a partir de los derechos y oportunidades de implicación que han generado las correspondientes bases legales.

El PCP toma como base de la planificación la participación de la persona, de sus familiares y de las personas de su entorno próximo en las decisiones sobre los apoyos, que puede necesitar y ser financiados con fondos públicos, a través de actuaciones que pueden conducir a un consenso entre todos los participantes en la planificación<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Este enfoque ha surgido, pues, en contextos en los cuales los alumnos y sus familias tienen reconocidos derechos de participación en el diseño de planes personalizados. En este sentido, ha servido para canalizar y concretar las formas de ejercicio de estos derechos.

Su centro no es tanto el *cambio de la persona*, sino la identificación y el diseño de apoyos que la capaciten para participar en su comunidad.

En síntesis, las características del proceso de PCP se pueden resumir en los siguientes puntos descritos por Schwartz, Jacobson y Holburn (2000):

- Las actividades, los servicios y los apoyos que se proporcionan a la persona se basan en sus ilusiones, intereses, preferencias, sus puntos fuertes y sus capacidades.
- La persona y las personas importantes para ella se incluyen en la planificación de su estilo de vida y tienen la oportunidad de ejercer control y tomar decisiones si disponen de la suficiente información.
- La persona hace las elecciones más significativas e importantes a través de decisiones fundamentadas en su propia experiencia.
- La persona utiliza, dentro de lo posible, apoyos naturales y de la comunidad<sup>29</sup>.
- Las actividades, los apoyos y los servicios se dirigen a facilitar relaciones personales, la inclusión en la comunidad, la dignidad y el respeto.
- Se favorecen al máximo las oportunidades y las experiencias de las personas y se plantean con la mayor flexibilidad posible, teniendo en cuenta las limitaciones establecidas en las regulaciones normativas y las limitaciones de las posibilidades reales de financiación.
- La planificación se hace en colaboración e implica iniciativas de la propia persona.
- Se pretende que la persona se sienta satisfecha de sus relaciones personales, en su hogar y en las actividades diarias.

Disponer de procedimientos protocolizados y de formatos de trabajo adecuados reduce, lógicamente, las dificultades que puede conllevar la asunción de este tipo de enfoques –en términos de esfuerzo y de tiempo– en la planificación personalizada de los apoyos<sup>30</sup>. De ahí, precisamente, el presente propósito de formular procedimientos con esta finalidad, como los que presentaremos a continuación.

### Un procedimiento de preparación del PEI amplio

El procedimiento que planteamos para el diseño del PEI amplio (véase el cuadro 6) parte de la base de ser compatible con el mencionado procedi-

Cuadro 6. Un procedimiento para preparar el PEI amplio de forma que se proporcione al alumno o alumna el acceso, progreso y participación en el currículo general (basado en Wehmeyer, 2001, p. 335; 2002, p. 55)<sup>31</sup>

Curriculo general determinado en el centro y en el aula o curriculo prescriptivo.	Necesidades únicas del el alumno para el aprendizaje y la participación en el aula.
0 ¿El curriculo general contiene opciones adecuadas a las necesidades del alumno?	Si
No	
1. El uso de ayudas técnicas, ¿puede ayudar al alumno a aprender sobre todas las áreas del curriculo y a participar en el aula ordinaria satisfactoriamente?	Si
No del todo	
2. Determinadas opciones de presentación o representación de la información o de expresión («adaptación» del curriculo), ¿pueden ayudar al alumno a aprender y a participar en el aula ordinaria satisfactoriamente?	Si
No del todo	
3. Determinadas opciones de remarcado de contenidos del curriculo («aumento» del curriculo), ¿pueden ayudar al alumno a aprender y a participar en el aula ordinaria satisfactoriamente?	Si
Quizás no del todo	
4. ¿Quizás hace falta facilitar al alumno un progreso hacia metas específicas frente a las previstas para la mayoría de los alumnos del mismo curso/trimestre, participando en el aula ordinaria satisfactoriamente?	

Inclusión en el PEI de opciones adecuadas para el alumno.

29. Estos «apoyos naturales» abarcarían, también, los proporcionados por personas no profesionales (compañeros, etc.) y los generales de la comunidad.  
30. Precisamente los procedimientos e instrumentos de diseño de programaciones múltiples y los procedimientos e instrumentos de acceso al currículo se han generado para adelantar en este tipo de soluciones.

31. Hemos marcado con comillas los términos «adaptación», «aumento» y «alteración» para señalar que tienen un significado específico y contextual no necesariamente coincidente con los significados más comunes que tienen esos términos en nuestro contexto.

miento de PCP y asume diferentes aportaciones de Wehmeyer (2002) en las cuales se fundamenta.

El proceso que presenta Wehmeyer (2002) se concreta en un conjunto de pasos y operaciones para la elaboración del plan educativo individualizado (*individualized educational plan*, IEP) con arreglo a la IDEA 97 (Individual Disabilities Educational Act 1997).

Este procedimiento comprende un conjunto de pasos para la elaboración en un proceso de toma sucesiva de decisiones, sin prejuizar ni el alcance ni el tipo de atención que necesita el alumno o alumna. Simplemente el procedimiento legal se inicia, precisamente para identificar los apoyos que puede necesitar la persona con discapacidad o ante indicios de que pueda presentar discapacidad.

Wehmeyer plantea un procedimiento que sirve para conducir el diseño del IEP, una vez se producen las condiciones legales para su inicio.

En el procedimiento de Wehmeyer (2002, p. 55) se examinan progresivamente:

1. La suficiencia de proporcionar al alumno o alumna ayudas técnicas para acceder y progresar en el currículo general.
2. La suficiencia de proporcionar al alumno o alumna «adaptaciones del currículo»<sup>32</sup>, en el supuesto de que las soluciones anteriores no resuelvan exhaustivamente las necesidades de acceso y progreso del alumno en el currículo general.
3. La suficiencia de proporcionar al alumno o alumna «aumentos del currículo» (énfasis en algunos aspectos que afectan el aprendizaje en términos generales), en el supuesto de que las soluciones anteriores no resuelvan exhaustivamente las necesidades de acceso y progreso del alumno en el currículo general.
4. La necesidad de plantear para el alumno o alumna «alteraciones del currículo» general para asegurarle una atención adecuada.

Es necesario también señalar que los pasos y el procedimiento planteados por Wehmeyer se refieren al diseño de IEP para alumnado con retardo mental y que este hecho podría cuestionar su utilidad para la atención a alumnado sujeto a otras condiciones y situaciones.

Por esta y por otras razones contextuales (las diferencias entre los currículos generales a los que se refieren las aportaciones de Wehmeyer y nuestros currículos generales continuamente en revisión, etc.), planteamos un procedimiento de PEI amplio con algunas acotaciones al procedimiento de Wehmeyer con el fin de intentar ampliar su uso al conjunto de alum-

nos y alumnas que, en términos de la UNESCO (2001), tengan, o puedan tener, dificultades para aprender y participar plenamente del entorno escolar; acotaciones y particularidades que básicamente no modifican, a nuestro entender, las aportaciones de este autor, por el hecho de que las formulamos a modo de interpretación, que pretendemos sea ajustada a los términos, expresiones y bagajes propios de nuestros contextos.

El procedimiento que planteamos, pues, pretende ser una base para la determinación de procedimientos generales o específicos de PEI amplio para el alumnado al que se proporcionan servicios específicos o suplementarios, en el sentido expuesto por la OCDE (2004, p. 3), considerando las clasificaciones descriptivas que ésta ha formulado.

- Estas categorías comprenden:
- Los alumnos cuyas incapacidades tienen orígenes manifestamente orgánicos.
  - Los alumnos cuyas dificultades de aprendizaje están más bien vinculadas al comportamiento.
  - Los alumnos cuyas dificultades resultan de desventajas sociales.

El procedimiento de PEI amplio que exponemos podría ser utilizado con cualquier alumno o alumna en el mismo momento de ser identificado como persona de posible consideración en cualquiera de estas categorías, con la finalidad de identificar los apoyos específicos que podría necesitar para tener éxito en sus aprendizajes escolares o para descartar este tipo de necesidades.

Presentamos el procedimiento general de PEI amplio a modo de prueba, particularmente por el hecho de que: *a)* no nos parece incompatible con nuestras disposiciones normativas; *b)* ha sido generado con la intención de que pudiera constituir un tercer elemento de un sistema de planificación que abarca, a su vez, el procedimiento de PEI de aula y el procedimiento de DPM: un conjunto de tres procedimientos que pretendemos que sean compatibles, coherentes y complementarios.

Sin embargo, en nuestro planteamiento de procedimiento de PEI amplio:

- De manera muy explícita, cada opción (aumentos del currículo, por ejemplo) no significa una alternativa a la anterior (adaptaciones del currículo, por ejemplo).
- Lo que Wehmeyer denomina con la expresión *alteración del currículo* se sustituye por la expresión *prioridades singulares*. Se plantea como proceso de priorización de elementos presentes en el conjunto de elementos del currículo de la misma etapa y, en su caso, de otros elementos externos al currículo, entendiendo que las decisiones se toman colegiadamente y que serán revisadas continua y rigurosamente para plantear formas con los menores riesgos de exclusión.

<sup>32</sup> El uso de esta expresión por parte de este autor no coincide necesariamente con los usos de la expresión en nuestro contexto.

Es ésta una asunción que no pretende ser una alternativa eufemística a la posición de Wehmeyer (2002), sino buscar una solución posible y cautelosa a los problemas que el propio autor señala sobre las alteraciones del currículo.

- Se diferencian muy conspicuamente las decisiones sobre facilitación de acceso al currículo, de progreso en él y las opciones de evaluación del progreso del alumno.

El procedimiento que planteamos para diseñar el PEI amplio, basado en las mencionadas fuentes, consiste en un conjunto de pasos a través de los cuales se estiman, progresivamente, las posibilidades de atención más adecuada al alumno o alumna según los recursos disponibles en un momento determinado (véase el cuadro 6).

En este procedimiento, pues, se van considerando progresivamente las posibilidades de atención al alumno o alumna con el fin de proporcionarle el máximo acceso posible al currículo general, el máximo progreso posible con relación a este currículo y la máxima y adecuada participación posible en las situaciones habituales del grupo de alumnos del aula ordinaria: las dimensiones generales que podría tener la atención educativa escolar, con la amplitud expresada anteriormente.

#### La fase 0 del PEI amplio

El procedimiento se inicia (fase 0) verificando las posibilidades de que el currículo del centro y aula ya sean suficientes para proporcionar una atención adecuada al alumno o alumna que tiene —o se piensa que puede tener— dificultades para aprender y para participar plenamente del centro y del aula normales u ordinarios.

Este inicio significa, como primera precaución, examinar la suficiencia de lo ya planificado para todo el alumnado para atender convenientemente al alumno o alumna en el entorno general.

En el momento presente y en nuestros contextos, el desarrollo de esta fase 0 está dominado por la discrecionalidad y la voluntad no reglamentada de los profesionales. En todos los casos la regulación legal de cada país es la que indica las situaciones y condiciones en las que debe producirse para asegurar que la persona sujeta a esas condiciones y situaciones pueda recibir, en caso de necesitarlos, los apoyos precisos (para progresar en uno u otro ámbito; para participar en entornos normales, para pensar sus dificultades, etc.).

#### La fase 1: estimación de la potencialidad de ayudas técnicas

Desde nuestro enfoque sobre preparación del PEI amplio, el primer paso para identificar lo que puede necesitar el alumno o la alumna para acceder y progresar en el currículo general consiste en estimar las posibilida-

des que pueden tener las ayudas técnicas (como ordenadores, procedimientos de comunicación alternativos y aumentativos, etc.) para reducir sus posibles dificultades para, efectivamente, acceder y progresar en el currículo general.

Es posible que, fundamentalmente, las dificultades puedan ser compensadas y reducidas a través de estas ayudas. En este caso, el proceso de PEI amplio se finalizaría con la descripción de los tipos de ayudas técnicas que podemos proporcionar al alumno en un primer momento, entendiendo que estas opciones, como otras posibles, tendrán que ser continuamente revisadas y actualizadas para ajustar las previsiones y la acción a sus necesidades cambiantes y en evolución.

En el caso de que no podamos asegurar que sólo a través de ayudas técnicas podremos atender a las necesidades del alumno o la alumna, podemos considerar las ventajas de otras formas de proporcionar acceso y progreso como la «adaptación», el «aumento» y la «priorización» de aspectos del currículo.

#### La fase 2: estimación de la potencialidad de desarrollar adaptaciones del currículo

En esta fase consideramos la necesidad de proporcionar adaptaciones del currículo en el sentido atribuido a esta expresión por Orkwis y McLane —citados por Wehmeyer—:

[...] una adaptación del currículo es una modificación de la presentación o la representación del currículo y de las maneras en las cuales los alumnos se comprometen con el currículo. (Wehmeyer, 2002, p. 52)

En nuestra interpretación consideramos que *adaptación del currículo*, se puede referir a una *buena opción* de presentación de la información por parte del maestro o profesor de la forma como se propone al alumno o alumna trabajar en el aula o de como se le propone su compromiso e implicación en el currículo del aula y del centro y su participación en ella. Esta buena opción puede estar ya presente en el conjunto de opciones para el alumnado del centro o puede ser generada para el alumno o alumna *ex novo*<sup>33</sup>.

Algunas de estas posibles opciones han sido denominadas por Bulgren y Lenz (1996) con la expresión *dispositivos didácticos*. Estos dispositivos se refieren a diferentes posibles formas de presentar de una manera más *interna*

33. Sólo en este caso, la podríamos entender como *modificación*. Consideramos que este término puede producir confusiones sin aportar ventajas conceptuales si elegimos una buena opción de entre las disponibles para todo el alumnado, sólo estamos «eligiendo» sin modificar nada; si generamos una nueva buena opción para el alumno o alumna, tampoco modificamos necesariamente, el conjunto de opciones para todo el alumnado.

sa o *remarcada* los contenidos curriculares; formas que podrían escogerse como buenas opciones de presentación de los contenidos al alumno o alumna en el contexto del PEI amplio (cómo, también, en el contexto de los PEI de aula).

Esta *intensificación del contenido (conteni enhancement)* ha sido definida por Deshler, Ellis y Lenz (1996) como un procedimiento por el cual se hace una selección de los aspectos más críticos y fundamentales del contenido y se organizan de forma que puedan promover el aprendizaje de un determinado alumno.

### La fase 3: estimación de la conveniencia de desarrollar aumentos del currículo

Otra de las posibles opciones para facilitar personalmente el acceso al currículo y para progresar en los aprendizajes curriculares se corresponde, en el contexto de los planes educativos individualizados amplios, con lo que autores como Knowlton (1998) denominaron con la expresión *«umento del currículo»*. Para este autor (1998, p. 100), un aumento del currículo consiste en «remarcar el currículo con estrategias de procesamiento metacognoscitivo, o de ejecución, que conduzcan a su adquisición y generalización».

Wehmeyer (2002, p. 53) expresa que este tipo «de aumento del currículo» no significa, necesariamente, proponer al alumno o alumna un currículo diferente ni alternativo al general en el sentido de que «[...] este remarcado no cambia el currículo, sino que lo aumenta para proporcionar estrategias al alumno o alumna para el éxito en su aprendizaje», dado que servirían para proporcionarle, precisamente, oportunidades de progreso con relación al currículo general.

### La fase 4: estimación de la potencialidad de determinar otros prioridades singulares.

Empleamos la expresión *«otras prioridades singulares»* en un sentido similar a aquello que Wehmeyer (2002, p. 54) denomina «alteración del currículo y que considera «la última opción posible» en la determinación de opciones personalizadas de acceso y progreso curricular.

La posición crítica de Wehmeyer sobre este tipo de alteración del currículo se podría interpretar, a nuestro entender, en los siguientes puntos:

- No haría falta proporcionar al alumno o alumna (siempre en referencia al alumno o alumna con retardo mental) un currículo diferente (eufemísticamente, *alterado*) si el currículo general y el currículo del centro (programaciones, etc.) hubieran sido, previamente, elaborados a partir del enfoque de diseño universal del aprendizaje. En este caso sólo podría ser necesario proporcionar al alumno *adaptaciones* (intensificación del currículo, etc.) o aumentos del currículo, combinando estas operaciones con otras decisiones instruccionales y de diseño de apoyos para el alumno

- Dado que, en general, éste no ha sido el caso, la dificultad de encontrar en el currículo general un anclaje para determinar un plan individualizado para el alumno o alumna ha comportado a menudo a la decisión de proporcionarle un IEP que, formal y aparentemente, se basa en el currículo general, pero que, de hecho, se prepara a partir de un currículo ya diferente y alternativo al general.
- Fundamentar el IEP en un currículo alternativo al general implica, ya de entrada y lógicamente, poner barreras al acceso y al progreso en el propio currículo general.
- Estas «alteraciones», de acuerdo con la IDEA 97, debían ser formuladas con relación al currículo general y no a partir de currículos alternativos y diferentes.
- En cualquier caso, estas «alteraciones» se deben compaginar con otra disposición de la IDEA 97: legalmente está establecido que es preciso que el currículo general se proporcione al alumno en contextos apropiados a la edad y en entornos inclusivos<sup>34</sup>.

A nuestro entender, tanto en nuestro entorno como en el entorno de Wehmeyer, tanto conceptualmente como en la práctica, y mientras no se desarrollen otras políticas educativas que asuman, efectivamente, formas de diseño del currículo escolar general oficial y prescriptivo –y en la programación en centros y aulas–, fundamentadas en enfoques como el de diseño universal de aprendizaje, no tendremos más remedio que plantearnos, aunque sea en último término, la inclusión en el PEI amplio de propuestas que signifiquen *alteraciones* o *modificaciones* del currículo general.

Por ello, planteamos una forma particular de decidir sobre estas alteraciones que se basan en procedimientos de *priorización* de la atención con relación a unos u otros elementos del currículo del centro y, en última instancia, para poder describir sus formas más ampliamente aplicables, con relación al currículo general y prescriptivo.

### Un formato de trabajo para el PEI amplio (curso, trimestre)

El PEI amplio es –como también lo es el PEI de aula– un plan de trabajo, de registro de compromisos conjuntos, colectivos y consensuados para la atención al alumno o alumna.

<sup>34</sup> Sobre este particular, Wehmeyer (2002, p. 54) expone que «[...] un alumno que pueda necesitar aprender a atarse los cordones de los zapatos cuando sus compañeros de edad ya se los saben tasar, debería aprenderlo en el contexto en el cual, naturalmente, esto puede ser necesario», como, por ejemplo, en el contexto de vestirse tras la clase de educación física».

Hojas A B/1		PEI amplio para el alumno o alumna: .....		A B/1	
Fecha de determinación del PEI: .....				Página:	
Áreas del currículo	A. Acceso, progreso y participación en el currículo del centro.	B. Posibles efectos en actividades de evaluación y en evidencias del progreso.			
Área de:	A.1. Ayudas técnicas: A.2. Adaptaciones del currículo: A.3. Aumentos del currículo: A.4. Otras prioridades específicas: A.5. Apoyos personales (profesionales o no profesionales):				
Hojas AB/2	PEI amplio para el alumno o alumna: Fecha de determinación del PEI:			A B/2	Página
	A. Acceso, progreso y participación en el currículo del centro.	B. Posibles efectos en actividades de evaluación y en evidencias del progreso.			
Todas o la mayoría de las áreas del currículo	A.1. Ayudas técnicas: A.2. Adaptaciones del currículo: A.3. Aumentos del currículo: A.4. Otras prioridades específicas: A.5. Apoyos personales (profesionales o no profesionales):				
Hojas C	PEI amplio para el alumno o alumna: Fecha de determinación del PEI:			C	Página:
C. Otros apoyos no descritos anteriormente:					
Hojas D	PEI amplio para el alumno o alumna: Fecha de determinación del PEI:			D	Página:
D. Personas que han participado en la determinación del PEI amplio y puntos de vista correspondientes:					
Hojas E	PEI amplio para el alumno o alumna: Fecha de determinación del PEI:			E	Página:
E. Acuerdos sobre su continuada actualización y otras:					

Para conducir el proceso de preparación del PEI amplio, nos será de utilidad disponer no sólo de un procedimiento por fases, sino también de un formato de trabajo en el cual podamos ir grabando por escrito las opciones elegidas para el alumno.

En este contexto presentamos un formato de trabajo que puede servir de ayuda para conducir los procesos de PEI amplio y que se justifica porque ha sido diseñado para ser una pieza compatible y vinculada con las formas que hemos presentado de conducir los PEI de aula, el procedimiento general de DPM y los procedimientos de planificación centrada en la persona (PCP).

Este formato (véase el cuadro 7) comprende cinco apartados correspondientes a los cinco tipos de hoja de trabajo en las que se incluyen diferentes partes o componentes, que permiten escribir los resultados de las estimaciones de las oportunidades que pueden significar en el alumno o alumna las diferentes medidas consideradas a través del procedimiento de PEI amplio descrito.

### A modo de conclusión

- Las hojas A B/1 están preparadas para describir en cada área curricular las medidas personalizadas que se propondrán para el alumno o alumna.
- Las hojas A B/2, permiten describir las medidas que se proponen para más de un área curricular.
- Las hojas C están preparadas para incluir la descripción de los apoyos que se hayan identificado como necesarios para el alumno o alumna y que, por una u otra razón, no se hayan descrito todavía en las hojas anteriores. Se pueden describir, por ejemplo, los apoyos que repercutan indirectamente en el alumno, aunque se proporcionen a sus familiares.
- Las hojas D pueden servir, tanto por la enumeración de las personas que han trabajado en la planificación personalizada de la atención (profesionales, el alumno o alumna, sus familiares, etc.) como para indicar las expectativas, opiniones y puntos de vista de estas personas y las soluciones que se hayan establecido para resolver posibles diferencias.
- Las hojas E permiten describir los principales acuerdos sobre la actualización continuada del PEI amplio. Es en este apartado donde conviene escribir los principales momentos en los que se determinarán criterios de evaluación del progreso del alumno, cómo se desarrollará esta evaluación, etc. También se pueden describir las gestiones que se acuerde desarrollar con relación a la atención al alumno o alumna en ámbitos no escolares: ámbito de la salud, de

los servicios sociales, etc. (solicitar una determinada ayuda de la Administración, hacer gestiones para dirigir al alumno a participar en actividades de ocio, etc.)

Los posibles efectos de las opciones sobre la evaluación del progreso del alumno o alumna pueden describirse, por ejemplo, en términos como:

- El progreso del alumno o alumna se evaluará del mismo modo y de acuerdo con los mismos criterios de evaluación sumativa que sus compañeros.
- El progreso del alumno o alumna se evaluará a través de actividades y materiales diferentes de las que se proporcionan a sus compañeros y a través de los mismos criterios de evaluación sumativa generales.
- El progreso del alumno o alumna se evaluará a través de criterios diferentes de los que se emplean para la evaluación de sus compañeros (estos criterios se determinarán con anterioridad a las evaluaciones sumativas del progreso del alumno y a partir de la relación correspondiente de criterios de evaluación general).

En cualquier caso, en el contexto del PEI amplio no haría falta, necesariamente, ni siquiera en un primer momento, indicar con detalle a través de qué objetivos o evidencias se conducirá la evaluación sumativa del progreso del alumno o alumna. Este es un aspecto que converdirá concretar progresivamente durante el desarrollo del PEI amplio y que se abordará a partir de instrumentos que permitan tomar las decisiones oportunas (véase el apartado sobre el diseño personalizado del acceso al currículo).

Es preciso destacar muy particularmente que el formato está preparado, explícita e intencionadamente, para conducir a una determinación de los aspectos de evaluación del progreso del alumno (columna B) con posterioridad a la determinación de las medidas de acceso, progreso y participación, para evitar que el PEI amplio se inicie con una reducción apriorística de expectativas de progreso del alumno (algo que podría pasar si se confundieran las direcciones del apoyo para acceder, progresar y participar con los criterios de evaluación del progreso del alumno)<sup>35</sup>.

Finalmente, quisiéramos señalar que en lo tocante al ámbito escolar el PEI amplio, planteado como plan de fomento del acceso al currículo general, el progreso en el plan, la participación en los entornos generales y de evaluación del progreso del alumno, puede ser más o menos complejo y más o menos extenso; puede implicar medidas y servicios muy si-

milares a los que se proporcionan a la mayoría de los alumnos o muy singulares y específicos.

En cualquier caso, la extensión, la complejidad del PEI amplio depende del resultado de las fases sucesivas de planificación, como, por ejemplo, las que hemos descrito anteriormente, que lo irán configurando, sin visiones preestablecidas ni prejuicios y con el propósito fundamental de disponer de un plan de acción que pueda guiar los esfuerzos de todos y todas en el sentido de proporcionar la mayor calidad de atención posible al alumno o alumna en cada momento de su escolarización.

## Bibliografía comentada

HUGUET, T. (2006): *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Graó. Barcelona.

Centrada en la descripción en profundidad de experiencias en inclusión escolar en un centro docente, Huguet aporta en libro un ejemplo de aplicación de una metodología de análisis de estas experiencias y ofrece un amplio conjunto de instrumentos, procedimientos de trabajo y de reflexiones y propuestas entre los cuales se incluyen aproximaciones sobre el carácter y las finalidades de la planificación personalizada de la atención al alumnado.

UNESCO (2001): *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. Paris. Unesco.

El texto incluye un conjunto de orientaciones para orientar las tareas en aulas inclusivas basadas en experiencias de profesorado de una gran diversidad de países. Se trata de orientaciones por una parte, de carácter muy general –preparación de programaciones para todos y todas en aulas inclusivas, planificación individualizada etc.– que pueden ser de utilidad como marco de actuación en muy diversos sistemas educativos –también en los nuestros– y, por otra parte, centradas en aspectos prácticos y concretos de intervención en el aula inclusiva –atención a alumnado con determinadas dificultades para aprender y participar plenamente en las actividades generales–.

WEHMEYER, M.L. (2002): *Providing access to general curriculum. Teaching Students with Mental Retardation*. Baltimore. Paul Brookers.

Entre la muy amplia producción del autor, este texto de Wehmyer proporciona, singularmente, algunas claves para enfocar, de forma complementaria, el diseño de planes de acción generales para todo el alumnado basados en Universal Design for Learning y los Planes Educativos Individualizados. Todo ello en el marco de un minucioso enfoque en el cual se ponen de relieve la subordinación de conceptos y prácticas a las disposiciones legales contextuales; la misma generación de esos conceptos a partir de estas disposiciones y el significado preciso, en su contexto, para expresiones como «adaptación del currículo», «aumento del vitae», entre otras, de gran potencialidad conceptual y de aplicación.

35. Con ello pretendemos reducir lo que Echeta y Verdugo (2004) han evidenciado con relación a las ACl en el sentido de constituir simples recortes de expectativas con relación al currículo general, sumando razones a las aportadas por Ruiz, Pujolàs, Martín, Padrós, Pedragosa, Riera (2002).

López, J., Company's, J., Feu, C. y Macià, T. (1997). El asesoramiento pedagógico: consideraciones en torno a una relación. Comunicación presentada en el XI Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia de Niños y Adolescentes (SEPPYRNA) bajo el título "Perspectivas actuales de la comprensión psicodinámica del niño y del adolescente". Lleida

## EL ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO: CONSIDERACIONES EN TORNO A UNA RELACIÓN\*

Justo López Castán\*\*, Joana Company's Canadell\*\*\*,  
Consol Feu Raventós\*\*\*\*, y Teresa Macià Querol\*\*\*\*\*

Esta comunicación pretende ser una reflexión desde la práctica del asesoramiento a la escuela pública en la demarcación de Lleida. Siendo nuestro ámbito de intervención centros de la propia ciudad y parte de la comarca del Segrià.

Que sea yo quien esponga esta comunicación tiene rasponde al vínculo afectivo que desde hace tiempo mantengo con el Dr. Jaume Baró, miembro de la Junta Directiva de SEPPYRNA, al cual, reconozco como mi maestro en la difícil tarea de comprender el funcionamiento psíquico de las personas.

\* Comunicación presentada en el XI Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia de Niños y Adolescentes (SEPPYRNA), que bajo el título "Perspectivas actuales de la comprensión psicodinámica del niño y del adolescente" se celebró los días 17 y 18 de octubre de 1997 en Lleida.

\*\* Psicólogo. Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico EAP LL-02 Segrià (Sector B).

\*\*\* Psicóloga. Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico EAP LL-02 Segrià (Sector B).

\*\*\*\* Pedagoga. Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico EAP LL-02 Segrià (Sector B).

\*\*\*\*\* Pedagoga. Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico EAP LL-02 Segrià (Sector B).

132

El título "El asesoramiento psicopedagógico: "consideraciones en torno a una relación" remite a una forma de entender el hecho de asesorar como:

"... la puesta en juego de una relación que incluye componentes de apoyo, ayuda y colaboración para la resolución conjunta de problemas y conflictos. Esta relación de colaboración tiene lugar en el contexto escuela y se articula alrededor de la práctica educativa habitual del profesor en la institución" (X. Onrubia, 1995).

De esta definición nos interesa remarcar las palabras "RELACIÓN" y "CONFLICTO", básicamente, porque en el trabajo diario, la relación con el profesorado está mediatizada por una demanda que tiene como núcleo la presencia del conflicto y el manejo de éste.

El contexto escolar, en el cual desarrollamos nuestra práctica, por la naturaleza de nuestras funciones, tiene unas características muy diferentes de las que se dan en un contexto terapéutico, tal como lo define R.H. Etchegyen (1991).

"... **Un lugar, un sitio, un espacio sin tiempo donde se establece la singular relación que involucra al analizado y al analista con papeles bien definidos y objetivos formalmente compartidos en cuanto al cumplimiento de una determinada tarea. Requiere un marco para establecerse, que es el "setting" -encuadre- donde yacen formas que la hacen posible y donde a través del tiempo se configura el proceso psicoanalítico.**"

En nuestro contexto de intervención, el espacio físico y psíquico, frecuentemente suele ser caótico, los papeles no siempre están bien definidos y aunque haya un objetivo formalmente compartido, en realidad observamos la tendencia a delegar en el otro, exigiendo respuestas inmediatas, típicas de un pensamiento mágico que no facilitan la colaboración, ni la corresponsabilidad, y quieren evitar el malestar intrínseco a la

función docente, necesario para lograr el camino hacia la madurez.

El tiempo suele ser un conjunto de actuaciones urgentes e impulsivas en un marco muchas veces contradictorio en el que resulta muy difícil la neutralidad y la creación como un acto de pensamiento, imprescindibles para poder asesorar.

Aunque ambos contextos sean muy diferentes, el objetivo es común: el crecimiento personal a través de una relación de colaboración para la comprensión y el manejo de los conflictos.

El caso que exponemos a continuación puede ilustrar una intervención de asesoramiento psicopedagógico en un contexto escolar, en el que la comprensión del funcionamiento psicológico de una dinámica relacional que tiene como base el maltrato psicológico ha permitido establecer las condiciones mínimas para un encuadre terapéutico.

### **JOANA, ¿UNA NIÑA FELIZ?**

Joana, tiene 10 años, es alumna del primer curso del ciclo medio de Educación Primaria, la escuela, solicita nuestra intervención ante la sospecha de posibles malos tratos psicológicos en el seno de su familia.

Las conductas más significativas que presenta en relación con las figuras adultas son: la hiperadaptación, la inhibición, la pobreza de comunicación acerca de sus vivencias familiares y su capacidad para connotar positivamente algunos hechos que obviamente resultan sorprendentes "yo duermo en el suelo, pero se está muy bien, muy cómodo". Al mismo tiempo, también se constatan comportamientos que implican una inversión de roles generacionales, que se manifiestan y son asumidos por Joana cuando en la pareja parental se producen problemáticas personales graves, en estas situaciones, es fre-

cuente que la niña se erija en protectora de su madre, sintiéndose responsable de los intentos de suicidio maternos. Nos parece destacar una constante en su relación con los adultos: la verbalización de un permanente bienestar, de tener todo lo que necesita y, en definitiva de ser una hija feliz "yo estoy muy bien...es estupendo, le quiero como a un verdadero padre...es muy bueno" (refiriéndose al actual compañero de la madre, supuesto maltratante).

Las conductas que representa en relación con sus compañeros, son diferentes en función de su sexo. "Las niñas me ayudan, la señorita también", "con los niños no me atrevo a decir nada porque me agobian y me insultan...". Se aísla, no participa en ninguna actividad extraescolar de las que se realizan en su lugar de residencia (un pequeño pueblo donde existe una fuerte presión social sobre las familias inmigrantes).

Las conductas más relevantes en relación a los contenidos curriculares son aquellas que la definen como una buena alumna, cumplidora, educada, respetuosa con las personas y con los materiales. Aparentemente sigue el ritmo de la clase en los aspectos más formales, realizando aprendizajes superficiales que le permiten progresar, pasar desapercibida y no necesitar demasiada ayuda del adulto.

Puntualiza que "en la escuela se encuentra bien, que siempre ha estado bien en todos los centros a los que ha acudido" (cuatro cambios de centro en dos años). De forma espontánea, Joana verbaliza la imagen que le devuelven las personas de su entorno social: "dicen que soy una niña muy lista, que ayudo mucho a mamá".

### **¿ES UNA NIÑA FELIZ JOANA?**

¿Cuáles son los indicadores que en este caso nos permiten ir más allá de las simples y engañosas apariencias? ¿Qué papel tiene la escuela? Es obvio que algunos profesionales en

este tipo de situaciones podrían hacer un análisis superficial sin profundizar en un tema tan comprometido, aparcando la sospecha.

Bajo nuestro punto de vista, esta sería una manera eficaz de protegerse ante el miedo que produce enfrentarse a relaciones humanas destructivas que provocan reacciones emocionales muy dolorosas.

En nuestro caso, pudimos trabajar conjuntamente con la escuela y planificar la intervención desde una actitud neutral y contenedora; es decir, compartiendo y elaborando la idea que tanto los profesionales como la familia que maltrata pertenece al mismo mundo, en el sentido de que rigen los mismos principios transaccionales para unos y otros (O. Masson, 1987).

Aceptada la neutralidad como requisito imprescindible para garantizar una correcta detección-evaluación del caso, pasamos al análisis de los indicadores más relevantes de las conductas de Joana que se registraron a través de la observación sistemática dentro y fuera del aula, donde constatamos: Conflictos relacionales como consecuencia de una extremada inhibición que en el grupo-clase se manifiestan a través de exceso de timidez, pasividad, aislamiento, inhibición intelectual, dificultades de atención y concentración, docilidad, bajo nivel de comunicación, control excesivo del entorno y absentismo escolar que se agudiza después de los fines de semana y de los períodos vacacionales

La relación afectiva: en los casos de inhibición como el que nos ocupa, el maestro no ha de enfrentarse a una relación que lo ponga en conflicto con uno mismo, como ocurre con los alumnos con trastornos de conducta que siempre despiertan sentimientos relacionados con la angustia, impotencia, agresividad, rechazo..., sino al contrario, Joana, devuelve al maestro una buena imagen interna de sí misma lo cual facilita manejar mejor y con mayor tranquilidad, la relación afectiva maestro-alumna.

La rigidez o la flexibilidad del currículum, es decir la adaptación o inadaptación de la enseñanza a las necesidades educativas de los alumnos.

La escuela de Joana, tiene mucha experiencia en ofrecer respuesta flexible y adaptada a sus necesidades. ¿Por qué mencionamos este aspecto? Porque consideramos necesario tener en cuenta que tanto la rigidez del currículum como el tipo de intervención de los profesionales en el acto de enseñar y aprender pueden convertir a una escuela en una posible institución maltratante.

El acuerdo o desacuerdo entre el sistema de valores de la familia y de la escuela, es decir, la armonía o disarmonía en la interacción entre la escuela y el medio sociocultural de la familia.

No estamos ante una familia nuclear estable, sino ante una estructura familiar donde la pareja constituida procede de dos relaciones anteriores, fruto de las cuales, por parte materna, tenemos a Joana y por parte del padre a cuatro hijos más el nacido de la actual unión. El ciclo vital es inestable y con un ritmo tan vertiginoso en los cambios que impide la identificación con algún lugar. La familia permanece aislada de su entorno inmediato, con gran desconfianza hacia el mundo exterior y graves dificultades para pedir ayuda.

La interacción escuela-familia se presenta como un reto difícilmente abordable. La disfuncionalidad que presenta una familia multiproblemática en el momento de asumir responsabilidades compartidas, justifica el seguimiento y la tutorización de la evolución de Joana.

Desde el ámbito educativo y valorando las posibilidades y los límites de la intervención del EAP, en relación a la situación de Joana, se hace imprescindible compartir actuaciones con los siguientes ámbitos profesionales:

- Colaboración con el ámbito social a través de la Asistente Social de Consejo Comarcal con el objetivo de conse-

quir acercarse a la familia mediante tareas asistenciales centrando la intervención en la figura más frágil: la madre.

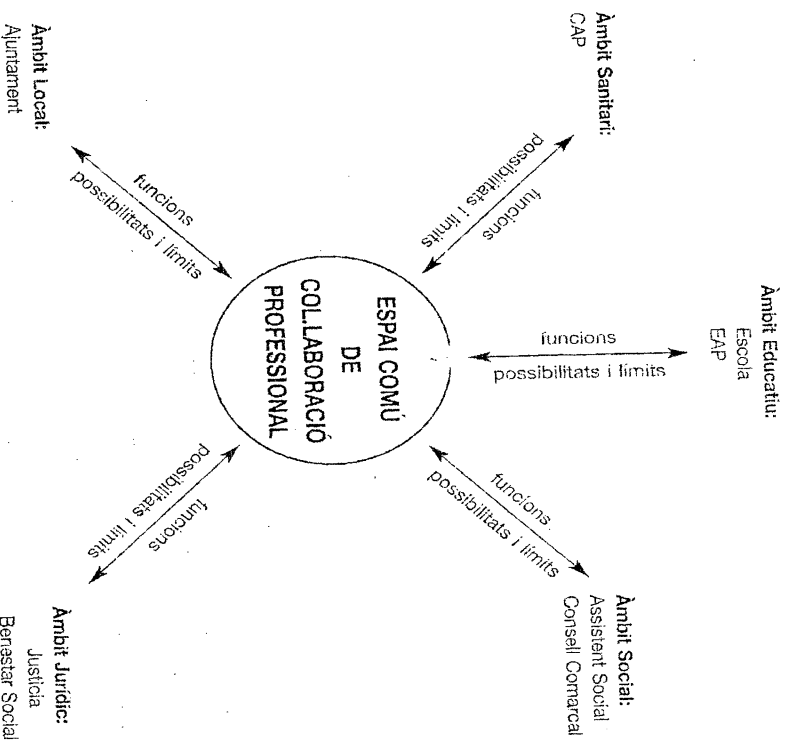
- Colaboración con el Ayuntamiento para llevar a cabo una tarea de control.
- Colaboración con el ámbito sanitario para derivar a la madre hacia un centro de salud mental.
- Colaboración con el ámbito de Justicia para ejercer un control sobre la figura paterna.

Esta colaboración entre los diferentes ámbitos profesionales fueron posibles, en función de definir y pactar el alcance y los límites de la intervención de cada uno de ellos, evitando así duplicidad de actuaciones, haciendo sentir a cada profesional su validez y utilidad en el proceso y planificando las diversas intervenciones de forma muy práctica, evaluando conjuntamente los efectos de la intervención a corto plazo y programando nuevas actuaciones.

### CONCLUSIONES. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE ESTE CASO?

La creación de un espacio de reflexión conjunto entre los profesionales que intervienen en este caso, facilita un contexto en el que la comprensión del funcionamiento de la dinámica de la agresión, resulta imprescindible para evitar actuaciones impulsivas generadoras de una mayor ansiedad, para contener la situación y facilitar recursos que permitan manejar de forma más adecuada este tipo de problemáticas.

A partir del seguimiento realizado y para finalizar esta comunicación, nos gustaría remarcar que la escuela probablemente sea el único contexto donde Joana tiene la oportunidad de vincularse a personas adultas diferentes, establecer interacciones ricas y variadas con sus compañeros, explorar y adquirir conocimientos y en definitiva, alejarse algunas horas de su trauma personal.



**BIBLIOGRAFIA**

- AURIAGUERRA J. DE, MARCELLI D. "Manual de psicopatología del niño"  
Ed.: Toray-Masson, Barcelona 1997.
- ЕТОНЕГОВЕН R. ХОРАЦИО "Los fundamentos de la técnica psicoanalítica"  
Ed. Amorrortu. Buenos aires, 1987.
- LEBOVICI S., ДЯТКИНЕ V, СОУЛЕ M. "Tratado de psiquiatría del niño y del  
adolescente" Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1990.
- Masson O. "Contextos maltratantes en la infancia y coordinación ins-  
titucional" Revista A.E.N. Vol VII nº23, 1987.
- ONRUBIA X. Conferència Jornades de Formació dels EAPs". St. Cugat  
Set. 1985.