

Atención a la diversidad desde la formación inicial de maestros

Pérez-García, Purificación; Rojas Ruiz, Gloria; Alemany Arrebola, Inmaculada

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pérez-García, P., Rojas Ruiz, G., & Alemany Arrebola, I. (2000). Atención a la diversidad desde la formación inicial de maestros. *Publicaciones / Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 30, 169-188. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53891-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

María Purificación Pérez García

Gloria Rojas Ruiz

Inmaculada Alemany Arrebola

E.U. Formación del Profesorado de Melilla

RESUMEN

En este artículo presentamos la necesidad y la posibilidad de que los alumnos de Magisterio de todas las especialidades sean entrenados en el diseño y elaboración de programaciones que respondan a las necesidades educativas especiales, aprendiendo por tanto a hacer adaptaciones curriculares no significativas. La misión de los profesores tutores en el mundo real de la enseñanza es atender y anticiparse en lo posible a las necesidades más generales y específicas del aprendizaje de los alumnos para proceder a la adecuación del currículum. De esta forma, garantizamos que todos los futuros profesores no especialistas en educación Especial ni Audición y Lenguaje sepan diferenciar el tipo de problema que pueden resolver por sí mismos y el que es competencia de los anteriores especialistas.

ABSTRACT

In this article, we show the need and the possibility that all students of the Faculty of Education are trained to make and to design programmings, like curricular adaptations, which will answer to special educative needs. The goal of tutor teacher in the educative world is that he understands the problems into the classroom. By this, we want to guarantee that all futures teacher who aren't teacher of Special Education, know to discriminate the kinds of problems wich they can resolve and the kinds wich are competence of specialiste teachers, and besides, they know how to resolve.

EL MOMENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL

La formación inicial es el momento en el que cualquier alumno se está formando para desempeñar una profesión. En el caso que nos ocupa, pretendemos analizar el periodo de formación de los alumnos de Magisterio que se están formando para llegar a ser maestros.

En el Título IV sobre la Calidad de la Enseñanza de la LOGSE, en su artículo 55 podemos observar que la cualificación y formación del profesorado es un punto al que prestar atención si queremos calidad en la enseñanza. Concretamente en el artículo 56 dice que *la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.*

Bajo este planteamiento, una necesidad que plantea la LOGSE es atender las necesidades educativas especiales. Por tanto, cumpliendo la ley, los alumnos que están formándose para ser maestros, tienen que saber cómo atender las necesidades especiales. Y sobre todo deben sensibilizarse con los principios de integración (Bautista, 1993) sobre los que basarán su actuación, a saber, el de normalización, por el que el alumno con necesidades educativas especiales desarrollará su proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo y lo más normalizado posible; el de individualización, por el que la atención educativa se ajustará a las características y singularidades de cada uno; y el de sectorización, a través del cual, los alumnos con necesidades educativas recibirán las atenciones que precisan dentro de su medio ambiente natural, es decir, los apoyos y servicios se organizarán de tal forma que lleguen allí donde se produzca la necesidad.

Esta formación la adquirirán a través de una especialidad si es que están estudiando Educación Especial, o a través de una asignatura troncal común a todas las especialidades, que se llama Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. En los créditos prácticos que le corresponden, cuatro para ser exactos, se propone como actividad práctica elaborar una adaptación curricular. Se trata de que los alumnos no especialistas en Especial sepan qué hacer con una necesidad educativa ligera y puedan empezar a trabajar con el alumno que la presente hasta que el equipo psicopedagógico, el profesor de apoyo a la integración o el profesor especialista lo estudien, de forma que se inicie una estrecha colaboración entre todos.

Es en el periodo de formación inicial donde debemos promocionar estrategias de reflexión de manera que los estudiantes puedan afrontar los problemas que se le presentan y sepan elegir la estrategia de resolución de estos. Será por tanto en la Universidad donde

se proporcione el armazón teórico desde el cual los futuros maestros puedan desarrollar una comprensión crítica de la escuela y sus problemas (Moral, 1998). En este caso, la estrategia para resolver el problema de atención a una necesidad educativa especial dentro del aula, viene dada por la elaboración de una adaptación curricular no significativa. De tal modo, que será durante su estancia en la Universidad donde aprenda de forma teórica cómo se hace, dependiendo de su capacidad de crítica y reflexión el hecho de saber aplicarla y modificarla sin olvidar el principio de normalización, sectorización y compatibilizando el de individualización.

SITUACIÓN ACTUAL: PROPUESTAS DE FORMACIÓN EN CENTROS

La situación actual presenta cuatro realidades que corresponde a cuatro situaciones posibles. La primera evidencia es la de *desvalimiento* que viven los profesores tutores de

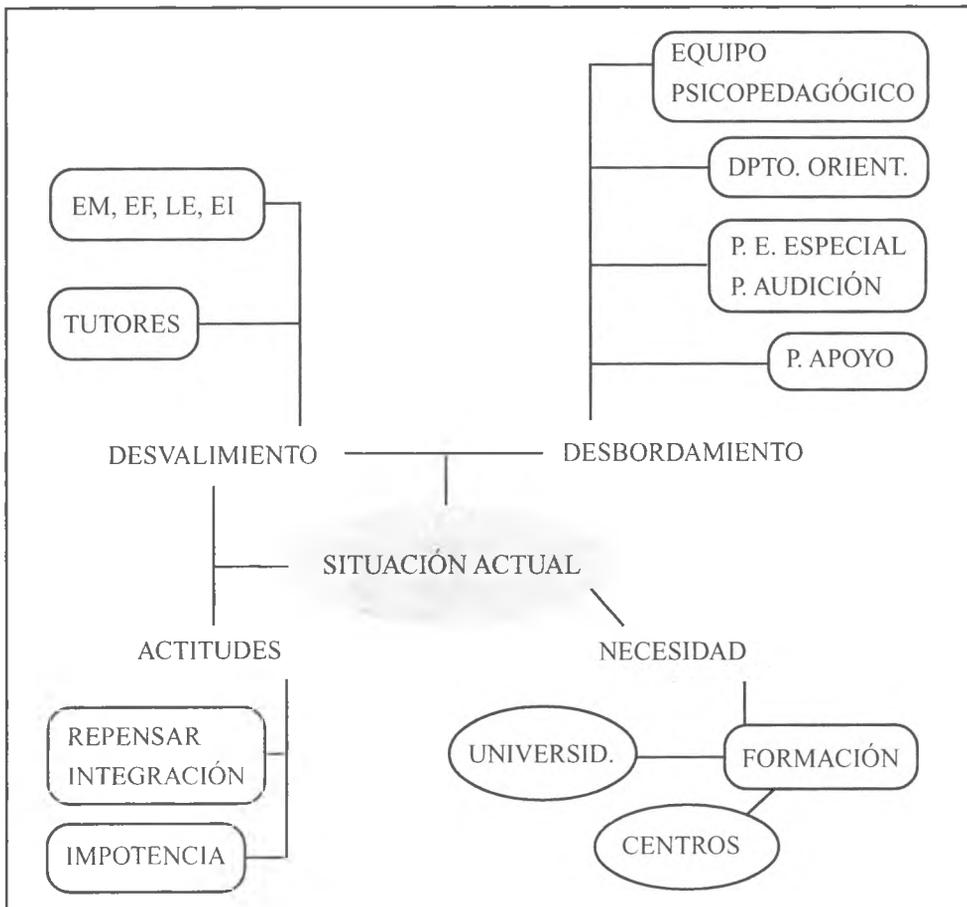


Ilustración 1. Situación de las necesidades educativas especiales en los Centros.

los colegios porque se encuentran con niños que presentan problemas y no saben qué hacer, a pesar de que entre una de sus funciones (González, Guinea, Cermeño, 1995) está la de atender y anticiparse en lo posible a las necesidades más generales y específicas del aprendizaje de los alumnos para proceder a la adecuación del currículum. Puede que desconozcan las medidas de atención a la diversidad y si las conocen no saben aplicarlas. Esto mismo ocurre a los estudiantes de Magisterio de las especialidades de Educación Musical, Educación Infantil, Educación Física, Educación Primaria y Lengua Extranjera, pues los de Educación Especial y Audición y Lenguaje estudian medidas correctoras a lo largo de toda la carrera, en cambio el resto de especialidades, como troncalidad común, sólo tienen la asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, insuficiente para atender la realidad que encontrarán en el ejercicio de la enseñanza.

Encontramos una situación de *desbordamiento*, ya que el Equipo Psicopedagógico, el Departamento de Orientación, los profesores especialistas de Educación Especial y Audición y Lenguaje y los profesores de Apoyo a la integración tienen exceso de trabajo, pues a menudo al estar escasos de plantilla -en este tema no entraremos- su saturación es inmediata.

Este panorama hace que se generen *actitudes* contradictorias y contrapuestas sobre la necesidad de escolarizar a determinados niños con determinados problemas en determinados centros. Es decir, estamos asistiendo a un debate que se suponía consolidado y ganado que es “repensar la integración”. Debemos encontrar las claves que cambien la sensación de impotencia por sensación de confianza, de éxito en la resolución de un problema y de capacidad para hacerlo.

Por último, lo que se vislumbra en el ambiente es la *necesidad* de que la Universidad actúe modificando los planes de estudio, de forma que apruebe más asignaturas troncales para atender necesidades educativas o en su defecto, que en cada especialidad (Educación Musical, Educación Física, Educación Primaria, Educación Infantil, Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje y Educación Especial) se programen asignaturas obligatorias de universidad que respondan a las futuras demandas laborales de la práctica de la enseñanza. Otro punto a destacar es la necesidad de que la formación inicial que se reciba sea de calidad, de manera que se ofrezcan las teorías más actuales y las estrategias más eficaces e innovadoras. Esto implica el continuo perfeccionamiento del profesor universitario y el contacto con la realidad escolar. Otra demanda, o mejor dicho, una posible vía de solución a estos tres grandes problemas que acabamos de comentar, una vez que el profesor está en ejercicio de su profesión, sería el autoperfeccionamiento del profesorado (De Vicente,

Molina, Bolívar, León, Gallego, Moral, Fernández y Pérez, 1996), es decir, que en los Centros se propusieran, a través de los seminarios permanentes, de los grupos de trabajo y de los proyectos de innovación, un tipo de formación en cascada. De esta forma los profesores de Educación Especial y miembros del Equipo Psicopedagógico formarán a sus compañeros por esas vías, en el propio Centro, sin tener que recurrir a la formación externa llevada a cabo normalmente por el Centro de Profesores y Recursos. La información estaría bastante contextualizada y sería aplicada a casos de alumnos reales y concretos que todos los profesores viven y comparten en sus aulas: el de música, el de inglés, el de primaria y el de educación física.

En resumen, pensamos que habría que darle más formación específica al tutor para que él mismo pudiera llevar a cabo adaptaciones curriculares no significativas o cuantas recomendaciones le digan los especialistas. Con este objetivo pretendemos formar a los futuros profesores. Creemos que es necesario que los estudiantes de Magisterio conozcan todo el proceso que se sigue con un alumno que presenta problemas y así lo veremos en apartados posteriores.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La ley que organiza nuestro sistema educativo recoge la idea, tanto en su Título Preliminar como en el artículo 58 del Título IV, referido a la Calidad de la Enseñanza, referida a que el Centro debe disponer de recursos para que a los alumnos se les garantice una enseñanza de calidad. Bajo esta perspectiva, los estudiantes con necesidades educativas especiales temporales o permanentes deberán desarrollarse igual que el resto de niños. De igual forma, es el sistema educativo el que debe garantizar una respuesta de calidad a estas necesidades, de forma que los alumnos sean ayudados por especialistas adecuados, inspirados en los principios de normalización, integración e individualización, como queda recogido en los artículos 36 y 37 del capítulo quinto sobre la Educación Especial, del Título I de la LOGSE.

Las respuestas de atención a la diversidad, las encontraremos bajo diferentes estrategias de intervención llamadas especiales (Pastora, 1997), bien adaptaciones curriculares significativas y no significativas, bien la diversificación curricular o bien los programas de garantía social. A estas podemos añadir la propuesta de García (1993), incluyendo las adaptaciones de acceso al currículum y la optatividad.

Con respecto a las primeras, están basadas en las carencias del currículum que permiten individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para atender a los alumnos

con necesidades educativas especiales. Consisten en la adecuación de objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la modificación de los criterios de evaluación así como en la aplicación de las actividades educativas en determinadas áreas curriculares. Deben ir precedidas de una evaluación de las necesidades del alumno y de una propuesta curricular específica (Edebé, 1992). En resumen, diremos que son las modificaciones necesarias que hay que realizar en los distintos elementos del currículum (objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación) para adecuarlos a las distintas situaciones, grupos y personas para las que se aplica. Se distinguen varios tipos según propone Garrido (1993) tales como adaptaciones generales, específicas, de centro, de aula e individuales; o significativas y no significativas como presenta el MEC (1992). Las no significativas aprovechan modificaciones en las actividades de enseñanza y aprendizaje, en la metodología, en los procedimientos de evaluación y en la priorización de contenidos y objetivos -en ningún caso la introducción o eliminación de estos-. Van dirigidas a dificultades pasajeras, pero especialmente a necesidades educativas que hayan sido diagnosticadas como ligeras. Serán programaciones que los alumnos a los que se les aplique esta propuesta las consigan en el mismo ciclo, bajo la estricta colaboración entre el profesor tutor más el profesor especialista. Con respecto a las adaptaciones curriculares significativas, son características en estas las modificaciones que afectan a la introducción o eliminación de objetivos y contenidos. Se destinan a necesidades educativas graves, de forma que estas programaciones podrán ser conseguidas en ciclo siguiente. Los encargados de diseñar este tipo de trabajo son los especialistas, aunque se ruegue, en el caso que proceda, la colaboración del tutor.

Con respecto a la diversificación curricular es una medida de atención a la diversidad dirigida a alumnos de secundaria. Los alumnos que se adscribirían a este programa tendrían que cumplir una serie de requisitos como son: haber repetido el primer o segundo curso del segundo ciclo de la ESO, los grupos no superarán los 15 alumnos, además de que estos no tendrán más de 18 años. A lo largo de su trayectoria escolar habrán recibido refuerzo pedagógico, presentarán problemas de adaptación personal y familiar, se les observará un retraso acusado en diferentes áreas, como problemas en la comprensión lectora, en la expresión escrita, dificultad para resolver problemas lógicos y demostrarán un alto nivel de motivación y afán de superación. Este programa permite que los alumnos consigan la titulación de graduado en Educación Secundaria, a pesar de que no cursan las mismas materias que los compañeros que no estén en un programa de estas características. La diversificación curricular consiste en dar siete horas de currículum básico compuesto por Tecnología (3 horas), Educación Plástica y Visual (3 horas), Educación Física (2 horas) y Ética (2 horas), de las que tendrán que elegir tres; en impartir once horas de áreas

específicas, es decir, Científico-Tecnológica (5 horas) y Socio-Lingüística (6 horas); asistirá dos horas a tutoría, una hora dentro de grupo de 41 del que forma parte y otra, en el grupo de diversificación; y por último completará nueve horas de optativas que podrá elegir según lo que le ofrezca el Centro.

Los programas de Garantía Social son otra modalidad de atención a la diversidad. La importancia de estos radicaría en que cada Centro tendría que ofrecer la posibilidad de que se desarrollara la Garantía Social, de tal forma que cada instituto asuma su propio fracaso escolar. Ya que los alumnos que acceden son los menores de veinte años y con los dieciséis cumplidos al inicio del programa; los que no alcanzan los objetivos de la ESO ni posean la titulación de Graduado Escolar ni Formación Profesional de primer grado (titulaciones con el anterior sistema); los que aún estando matriculados en diversificación curricular no superen sus objetivos; los que no hayan sido admitidos en diversificación y estén en riesgo de abandono escolar. La Garantía Social cubre de veinticinco a treinta horas semanales y también tiene un máximo de quince a veinte alumnos en sus grupos. Además cuenta con contenidos específicos: el Área de Formación y Orientación Laboral (1 a 3 horas), Actividades Complementarias (1 a 3 horas), Tutoría (1 a 2 horas), Área de Formación Básica (8 a 10 horas) y el Área de Iniciación Profesional Específica (12 a 15 horas).

Las adaptaciones de acceso al currículum (MEC, 1992, García, 1993) van referidas a las modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículum ordinario o el adaptado. Por ejemplo, las modificaciones en los espacios afectan a las condiciones de acceso, es decir, la sonorización y la luminosidad, la movilidad y la autonomía del alumno o su ubicación en el aula para que compense sus dificultades. Los materiales también pueden cambiarse según el niño, atendiendo a la necesidad de mobiliario específico (mesas regulables), de materiales y equipamientos específicos (sillas de ruedas) y de ayudas técnicas para el desplazamiento, visión (máquina Perkins) o audición. El tercer elemento que podemos tener en cuenta en las adaptaciones de acceso, es la comunicación, es decir, utilizar sistemas de comunicación alternativos o complementarios al lenguaje oral.

La optatividad está regulada y dependerá de las posibilidades que el Centro ofrezca. Supone un nivel mínimo de elección. Sólo que al alumno se le puede aconsejar una u otra en función de sus necesidades o de sus dificultades.

PROPUESTA DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

Bajo este epígrafe se recoge una propuesta de formación sobre cómo realizar adaptaciones curriculares no significativas. Algunos de los formatos de adaptaciones curriculares que encontramos en la literatura son los ofrecidos por Ruiz i Bel (1989) citado por González, Ripalda y Asegurado (1993), García (1993), el MEC (1996), Calvo y Martínez (1997).

Partimos de la idea de que una adaptación curricular no significativa la puede diseñar e implantar el profesor tutor en su aula, aunque con la supervisión inicial del profesor especialista. En cambio, entendemos que una adaptación curricular significativa supone tener unos conocimientos que se le escapan al profesorado no especialista. Nos estamos refiriendo a la información recibida de la evaluación psicopedagógica y las consecuencias que esto supone, como son la introducción o eliminación de algunos objetivos y contenidos.

En este apartado tratamos de ofrecer una solución al desbordamiento que sufren los profesores especialistas en Educación Especial en los Centros, pues de todos es sabido que se recurre a ellos para todos los problemas que un profesor encuentra en su aula, sea o no competencia del de Educación Especial o merezca siquiera la atención de este, porque sea una cuestión fácilmente resoluble por el profesor tutor del aula. Entendemos que es prioritaria la formación en adaptaciones curriculares, porque es mayor el número de alumnos que presentan dificultades que el tutor puede resolver, que el número de alumnos que necesitan una programación específica por parte del especialista. Intentamos preparar a los alumnos de todas las especialidades de Magisterio en un nivel mínimo para que sepan qué es lo primero que hay que hacer cuando detectan un problema y hasta dónde pueden ellos llegar.

La adaptación curricular cuenta con tres partes: una primera referida a los **datos de identificación**, la segunda sobre la evaluación psicopedagógica y la tercera, sobre la propuesta curricular que se aplicará en el aula.

Esta primera parte, se contesta rellenando los huecos que faltan, es decir, poniendo el nombre del niño al que se le hará una adaptación, la etapa, el ciclo y el curso donde está, el centro en el cual se aplica, la posible duración y los responsables de llevarla a cabo. En este caso el profesor tutor y las recomendaciones del profesor especialista.

Esta primera parte, los alumnos de Magisterio se la inventan, excepto el nivel y ciclo, porque les viene impuesto por el curso al que se dirige la unidad didáctica sobre la que aplicarán la adaptación curricular. No es necesario recordar, que las adaptaciones no significativas, no suponen modificar ni los objetivos ni los contenidos del currículum base común, que en este caso, es la unidad didáctica.

1. DATOS INICIALES	
ALUMNO	
ETAPA	
CICLO	
NIVEL	
CENTRO	
FECHA REALIZACIÓN	
RESPONSABLE/S	

Para pasar a la segunda parte de la adaptación, los alumnos necesitan saber a qué necesidad educativa especial tienen que adaptar la unidad didáctica que se les proporciona. Por ejemplo, suelen elegir un síndrome de Down ligero, una dislexia, una deficiencia visual o auditiva e hiperactividad.

El proceso real que ocurre en un aula es que cuando un profesor detecta un problema en un niño, recurre al profesor de educación especial y este al equipo psicopedagógico, ya que son estos últimos los encargados de hacer la evaluación psicopedagógica que implica el diagnóstico, la valoración final y las recomendaciones para trabajar con el niño. No son los profesores del aula los que hacen la evaluación. Sin embargo, nosotros proponemos que estos profesores deben conocer en qué consiste la valoración y cómo se hace. Como estos profesionales no pueden pasar test, pensamos que sí podrían basarse en escalas de observación para iniciar una aproximación al problema. Puesto que, desde que el niño está detectado, es examinado por el equipo y se emite un diagnóstico sobre él, puede pasar un tiempo considerable. Por tanto, creemos que si dotamos a los alumnos de Magisterio de esta información, daremos autonomía, agilizaremos la evaluación y sobre todo, se puede intervenir en el niño puesto que a falta del informe por parte de los expertos, el profesor del aula también recauda información y actúa en consecuencia.

La **evaluación psicopedagógica** incluirá los siguientes apartados:

1. *Historia escolar y de aprendizaje*: los alumnos de Magisterio tienen que decidir si el niño sobre el que están haciendo la adaptación ha tenido escolarización previa, promoción automática, repetición, si ha necesitado de apoyos y de medios dentro y fuera del colegio.

2. *El estilo de aprendizaje*: para estudiar cómo aprende el niño que presenta dificultades, utilizaremos las escalas de Calvo y Martínez (1997), a través de las que se analiza la motivación externa, interna o las atribuciones de éxito o fracaso que hace el niño, la ansiedad, la atención, el nivel y tipo de comprensión, la capacidad de retención, las posibilidades de recuperación, el poder de transferencia, la interacción con el profesor y los iguales, qué refuerzos son efectivo, en qué áreas y contenidos está más seguro, cuáles son las actividades preferidas, cuándo rinde mejor, cómo rinde mejor si en grupo o individual, el estudio que hace en casa, si presenta a la hora de responder un estilo impulsivo o reflexivo, o si prefiere las demostraciones a las explicaciones.

3. *Contexto escolar*: para saber las características de este contexto como del familiar, vamos a usar las escalas de observación de Calvo y Martínez (1997). Los alumnos de Magisterio deben dibujar un croquis de la clase donde situarían al niño que presenta problemas, decidir cuáles son los materiales adecuados para su necesidad, qué espacios, la relación tiempo-tarea, la modalidad de apoyo que disfruta, el tipo de evaluación, los recursos con los que mejor trabaja, la situación idónea para trabajar, averiguar la relación con los compañeros y qué variables ambientales influyen en el niño.

4. *Condiciones familiares*: en este apartado el estudiantes de Magisterio tendrá que, sin perder de vista el problema que tiene el alumno, comprobar si este sufre en su casa la aceptación o el rechazo, si se le favorece la autonomía, cómo es la comunicación entre familia, qué actitudes demuestran sus padres, qué expectativas creen sobre el hijo, cómo colaboran con el colegio, cuál es la relación con los hermanos, qué lugar ocupa entre estos, si los padres responden a pautas educativas que les marcan.

5. *Limitaciones funcionales*: llegados a este punto, los futuros maestros se pueden hacer una idea de las características de sus alumnos si completan todos los apartados anteriores sólo con la mera observación, sin necesidad de pasar cuestionarios

normalizados. Además toda esta información se completará respondiendo a cuáles son las necesidades a nivel biológico, intelectual, motriz, visual, comunicativo y de inserción social del caso en cuestión, es decir, de un niño hiperactivo, con dislexia o síndrome de Down, que es lo que más eligen los alumnos de Magisterio, como ya hemos dicho.

6. *Nivel de competencia curricular:* en esta sección se trata de que sepamos qué sabe hacer el alumno por sí solo y qué con ayuda, saber qué áreas prefiere, qué contenidos controla, qué tipos de contenidos prefiere, si conceptuales, procedimentales o actitudinales. El alumno de Magisterio contrastará los contenidos de las unidades didácticas con los contenidos por áreas secuenciados en el ciclo anterior al que aparezca en la unidad, y en áreas que propone el Ministerio de Educación y Ciencia.

7. *Propuesta:* una vez que sabemos cuáles son las características del aprendizaje del niño, cómo se desenvuelve en el colegio y en su casa y cuáles son sus limitaciones, se puede emitir un informe donde el equipo aconseje la intervención a través de una adaptación curricular no significativa, significativa o adaptaciones de acceso al currículum. En nuestro caso, los alumnos, una vez recopilada toda la información, también pueden decidir si el sujeto en cuestión seguirá la unidad didáctica, es decir, si conseguirá todos los objetivos y contenidos sólo que adaptando las actividades o metodología de la unidad, de forma que se propondría hacer una adaptación curricular no significativa; o realmente descubre tras el informe, que los contenidos de la unidad son difíciles para la características que presenta, por tanto, cabría diseñar una adaptación curricular significativa, con la introducción o eliminación de objetivos y contenidos.

2. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1. Historia escolar y de aprendizaje (escolarización previa, promoción automática, repetición, necesidad de apoyos, necesidad de medios dentro y fuera del colegio)

2. Estilo de aprendizaje (motivación, ansiedad, atención, comprensión, retención, recuperación, transferencia, interacción con profesor e iguales, refuerzos, áreas y contenidos donde está más seguro, actividades preferidas, rendimiento según agrupación, ritmo en tareas escolares, atribuciones de éxito o fracaso, estudio en casa, estilo impulsivo vs reflexivo o demostraciones vs explicaciones)

3. Contexto escolar (croquis de la clase, materiales para su necesidad, espacios, tiempo-tarea, modalidad de apoyo, tipo de evaluación, recursos con los que mejor trabaja, situación idónea para trabajar, relación compañeros, variables ambientales, visuales)

4. Condiciones familiares (aceptación-rechazo, favorece autonomía, comunicación entre familia, actitudes-expectativas, colaboración colegio, relación con hermanos, lugar que ocupa, cuenta con medios, responden a pautas educativas)

5. Limitaciones funcionales (necesidades a nivel biológico, intelectual, motriz, visual, comunicativo, inserción social)

6. Nivel de competencia curricular (áreas que prefiere, contenidos/bloques que controla, tipos de contenidos predominantes -conceptuales, procedimentales y actitudinales-, en qué grado, cómo los evalúa, tipo de ayuda)

7. Propuesta (adaptación de acceso al currículum, no significativa o significativa)

A partir de aquí comenzamos con la **propuesta curricular** que desarrollaremos en el niño. Esta es la parte específica del maestro que tendrá que realizar en el aula. Se le hace ver a los alumnos de Magisterio que a partir de este momento, es competencia de ellos poner remedio a los problemas que se le presenten -y que además les vienen diagnosticados en teoría por el equipo-. Recordemos que nosotros proponemos que los estudiantes conozcan cómo hacer el diagnóstico psicopedagógico sin tener que utilizar test, de modo que utilizando la observación puedan extraer conclusiones y actuar en consecuencia sobre las unidades didácticas que tiene programadas para toda la clase.

Este siguiente paso consiste en que los alumnos tendrán que leer los *objetivos* de la unidad didáctica y contrastar que están recogidos *en la etapa o en el ciclo*, así comprobarán que aquella está conectada con algún objetivo que se le pide al niño al acabar la Etapa. Este apartado no es fundamental que se haga en el día a día de la adaptación, pero tiene el sentido de que los alumnos se familiaricen con la terminología y la documentación necesaria para resolver este punto. Además hasta que no se interiorice la rutina de cómo se hace una adaptación sería conveniente que marcaran muy bien todos los pasos aunque sean innecesarios, puesto que con la práctica se distorsionará el modelo.

3. PROPUESTA CURRICULAR
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA Y CICLO

A continuación, los alumnos de Magisterio tienen que copiar los *objetivos y los contenidos por áreas y tipos de contenido* de la unidad didáctica al formato de adaptación, sin introducir ni eliminar ninguno. Se les pide que expliciten el grado de cumplimiento que esperan ellos que va a conseguir el alumno en los objetivos. Es decir, para un primer objetivo, creen que el alumno lo conseguirá con un 10, para otro con un 5, así sucesivamente con todos. El hecho de pensar lo que cree que va a conseguir, supone no perder de vista la necesidad educativa especial que presenta y las expectativas que se tienen sobre él. Por último, se pide a estos futuros docentes que junto al grado de cumplimiento, explique el criterio en el que se han basado para decidir la nota. Es decir, apelamos a criterios de comodidad, de dificultad, de ser eslabón para otros aprendizajes...Una vez ha terminado de valorar lo que tiene que aprender el niño al que se dirige la adaptación, no debe olvidar cuando llegue al apartado de actividades, poner actividades dirigidas a todos aquellos objetivos cuya expectativa de cumplimiento era baja, si es que quiere ser coherente y sobre todo, un buen profesional que atiende todas las necesidades y en un ambiente lo más normalizado posible.

3. PROPUESTA CURRICULAR			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS POR ÁREAS	GRADO CUMPLIMIENTO DE 0 A 10	CRITERIOS

El siguiente paso que enseñamos a los alumnos de Magisterio es la *metodología*. En este apartado les decimos que cada tipo de contenido, ya sea procedimental, actitudinal o conceptual se puede enseñar de formas distintas. Así, a los conceptuales se les suele aplicar una estrategia expositiva, a los procedimentales el aprendizaje por descubrimiento y a los actitudinales a través del aprendizaje cooperativo o por descubrimiento. Aunque todas estas estrategias están supeditas al problema que presenta el niño al que se le va a enseñar algún contenido. Además los estudiantes de Educación tienen que ser conocedores

de los principios que influyen en el aprendizaje, bien el de atención, el de motivación, los refuerzos, las técnicas de modificación de conducta y saber cuándo y cómo utilizarlo todo.

Algunas modificaciones a nivel metodológico que se emplean son: la introducción de actividades de experimentación directa; el estudio de secuencias deductivas frente a las inductivas o al contrario, según la necesidad; el respeto de los ritmos de aprendizaje; las explicaciones completadas con la pizarra, los carteles...; el uso de recursos visuales: foto, vídeo, transparencia...; los aprendizajes que surjan de la realidad; los reagrupamientos flexibles que permitan la cooperación; un mobiliario flexible; utilizar estrategias de comunicación como hablarle cerca, frases sencillas y correctas gramaticalmente, buscar un compañero empático y recurrir a recursos expresivos y gestuales en las explicaciones.

Los agrupamientos son parte importante para determinar la estrategia metodológica, o al revés. El agrupamiento en gran grupo permite el desarrollo de diálogos, juegos, experiencias, la presentación de temas en general y la puesta en común de trabajo. El pequeño grupo consigue el desarrollo de destrezas instrumentales, experiencias, actividades plásticas, búsqueda de información y facilita la instrucción al profesor. Los trabajos individuales trabajan las materias manipulativas, las fichas de refuerzo y de recuperación.

3. PROPUESTA CURRICULAR

METODOLOGÍA (principios de aprendizaje y estrategias de aprendizaje)

En cuanto a la *planificación de actividades*, el futuro profesor tiene que saber que un alumno al que se le aplique una adaptación curricular no significativa, puede hacer actividades comunes al grupo de clase al mismo tiempo que el resto de compañeros y sin modificaciones, tal cual vienen en la unidad didáctica: actividades específicas teniendo en cuenta la necesidad educativa especial pero con objetivos y contenidos comunes a los de los compañeros, es decir, se trata de explicar el mismo concepto suma pero sabiendo que es sordo, o ciego, o síndrome de Down ligero, etc.; y actividades específicas para la necesidad educativa especial, esto es, actividades que van a intentar paliar o mejorar el problema que presenta: por ejemplo, actividades de relajación, de atención, de memoria, de discriminación auditiva o visual, ejercicios para la motricidad...Es conveniente que se indique cómo se va a realizar cada actividad, si individual, si en grupo o en pequeños

grupos, así como quién será el responsable (tutor, logopeda...). Debemos aclarar que los dos primeros tipos que hemos comentado son competencia del tutor y de los profesores no especialistas. La última variedad de actividad, las que se destinan al problema, son propias de los especialistas. La pregunta que vendría a continuación es ¿y por qué tienen que diseñarlas también el profesor no especialista?, ¿por qué estamos enseñando estas actividades a los alumnos de Magisterio no especialistas? La razón es que no existen en los Centros el número suficiente de profesorado especialista que pueda atender todas las necesidades educativas, tampoco apoyan todos los días, ni tampoco los niños son diagnosticados en breve plazo. Por tanto hay que mostrar la realidad como es a los futuros profesores, así como inculcarles la necesidad de trabajar e intentar que mejoren los niños con problemas a pesar de todos los inconvenientes.

Además de esta triple diferenciación, cabe destacar la posibilidad de que se desarrolle en una de esas tres opciones alguna de estas actividades: alternativas a las del grupo, como por ejemplo que mientras un niño hace lectura silenciosa, otros, composición de palabras con letras móviles; complementarias de refuerzo; según el nivel de complejidad, pues se eliminan parte de sus componentes, presenta la información ya organizada en los pasos que la componen y se reformula la tarea facilitando planes de resolución; actividades de motivación e introducción de un tema; de conocimiento previo para conocer lo que saben; de desarrollo para aprender contenidos; de consolidación para contrastar las nuevas ideas con las previas; y de ampliación que permiten continuar construyendo nuevos conocimientos que se han adquirido bien.

3. PROPUESTA CURRICULAR						
PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES						
Comunes al grupo	Específicas con obj/cont comunes	Específicas de la necesidad	Agrupamiento			Responsable
			pg	gg	ind	

A continuación se dice a los estudiantes que distribuyan a lo largo de la semana todas las actividades que han previsto para el alumno que tiene problemas. Para ello, tendrán en cuenta el momento de intervención de los profesionales: la situación del profesor de apoyo, cuidador, fisioterapeutas..., sabiendo que ellos actúan como profesores de Primaria.

3. PROPUESTA CURRICULAR				
PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes

Además les pedimos que especifiquen para cada tipo de actividad el material que van a utilizar. Deberán aclarar si es un material personal que va desde la enseñanza y tutorías ordinarias al refuerzo pedagógico del alumno y familia; si es un recurso material o extraordinario que se refiere a los materiales que compensan una carencia de alumno (un ábaco, una prótesis) y le ayudan a una mejor adaptación al currículum; y si es ambiental, que engloba a los materiales que reducen la discapacidad y favorecen la integración (por ejemplo, eliminar barreras arquitectónicas...). De esta forma hacemos que reflexionen sobre las actividades y lo que se necesita para llevarse a cabo en función del problema del niño; o si lo vemos desde otra perspectiva, es importante este apartado porque obligamos a que piensen recursos que puedan ser utilizados a pesar del problema que presente el niño.

3. PROPUESTA CURRICULAR								
PROVISIÓN DE MEDIOS: PERSONALES, MATERIALES, AMBIENTALES								
Actividades comunes			Actividades específicas			Específicas necesidad		
Personal	Material	Ambiental	Personal	Material	Ambiental	Personal	Material	Ambiental

Por último, en la *evaluación, seguimiento y promoción* pretendemos que el alumno en formación reflexione sobre cuántas evaluaciones ha hecho y de qué tipo, si iniciales, diagnósticas, finales o continuas. Tiene que pensar en qué se fijaría para detectar si un alumno ha superado la adaptación curricular. Obviamente les hacemos caer en la cuenta de que los objetivos son los criterios determinantes, y que además ellos propusieron un grado de cumplimiento, es decir, manifestaron unas expectativas sobre estos. Ahora contrastarán lo esperado con lo conseguido. Indicarán con qué instrumento evaluarán si con la observación, escalas de estimación, listas de control, entrevistas, test, exámenes

escritos, orales..., así como determinar quién será el responsable de la valoración. Esta irá en relación al tipo de actividades. Como el caso es inventado, los alumnos tendrán que estimar lo que creen que han obtenido.

3. PROPUESTA CURRICULAR				
EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y PROMOCIÓN				
TIPO	ASPECTOS EVALUADOS	CRITERIOS	INSTRUMENTOS	EVALUADOR/ES

Una vez terminada, se comentan en clase las dificultades de elaboración, la utilidad de este tipo de programación. la necesidad de que ante un problema intenten buscar solución, y sobre todo que si no siguen el modelo de forma estricta, sí deben saber diseñar los tres tipos de actividades e intentar buscar por todos los medios materiales adecuados al problema que se les presenta y pensar que pueden mejorar con ayuda la situación del niño con necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUTISTA, R. (1993). Una escuela para todos: la integración escolar. En R. Baustista (Coord.) *Necesidades educativas especiales*. Granada: Aljibe.
- CALVO, A. Y MARTÍNEZ, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- EDEBÉ (1992). *Vocabulario básico de la Reforma Educativa*. Barcelona: Edebé.
- García, J. (1993). *Guía para hacer adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- GARRIDO, J. Y SANTANA, R. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para profesores tutores de Educación Primaria y Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- GONZÁLEZ, D Y RIPALDA, J Y ASEGURADO, A. (1993). Adaptaciones del currículum. En R. Baustista (Coord.) *Necesidades educativas especiales*. Granada: Aljibe.
- GONZÁLEZ, J. A, GUINEA, F Y CERMEÑO, F. (1995). *Guía para conocer el sistema educativo*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Propuesta de documento individual de adaptaciones curriculares (DIAC)*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC.
- MORAL, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: GEU y FORCE.
- PASTORA, J. F. (1997). *Atención a la diversidad*. Madrid: Editorial Escuela Española.

VICENTE, P., MOLINA, E., BOLÍVAR, A., LEÓN, M.J., GALLEGO, M.J., MORAL, C., FERNÁNDEZ, M. y PÉREZ, M.P. (1996). La formación permanente y su evaluación en la comunidad autónoma de Andalucía. En L.M. Villar (Coord.) *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-tau.