

# Algunas sugerencias respecto a las actividades de enseñanza-aprendizaje

## Las adaptaciones del curriculum

Daniel González Manjón  
Facultad CC. de la Educación (Cádiz)

Entre las estrategias de respuesta a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) que, por muy diferentes motivos, pueden presentar nuestros alumnos y alumnas, en el marco de un modelo curricular flexible destacan las denominadas adaptaciones curriculares (a.c.), ésto es, modificaciones más o menos relevantes de uno o más elementos del curriculum previsto para una población dada, que tienen como finalidad incrementar al máximo las posibilidades de participación real del alumno con necesidades especiales en las experiencias educativas provistas al resto de sus compañeros.

Respecto a ellas, suele distinguirse básicamente entre dos grandes modalidades, en función de que impliquen la adopción de medidas individualizadoras con un alto grado de especificidad, o medidas más inespecíficas, grupales, que pueden ser integradas en la planificación y la dinámica ordinaria del Centro y del aula y asumidas mayoritariamente por los propios tutores. Las primeras son también denominadas a menudo adaptaciones no significativas, mientras que las segundas se consideran significativas, en la medida en que suelen plantear cambios importantes de la previsión general.

Las A.C. no significativas serían las *"acciones esperables da todo el profesorado en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientadora"* (MEC, 1992; pág.56), que se dirigen a la prevención y recuperación de las dificultades *"menores"* del aprendizaje que pueden presentar ciertos alumnos, o a la proacción de aquellos otros para quienes el curriculum diseñado y desarrollado en el aula *"queda corto"* en uno u otro sentido. Las A.C. significativas, por su parte, pueden llegar a consistir *"en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares, y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación"* (ibid, pág.59). Es la razón por la que se las considera como una medida de carácter absolutamente excepcional, tramo final en el continuum de la adecuación del curriculum como respuesta a las NEE; una medida que debe ser suficientemente justificada en cada caso, a partir de un análisis concienzudo, riguroso y ponderado tanto del propio alumno como de su contexto educativo y de las interacciones entre ambos.

### Algunas posibilidades en la adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje

Por otra parte, aunque tanto las adaptaciones específicas como inespecíficas pueden operar sobre todos y cada uno de los elementos curriculares (el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), desde un punto de vista práctico parece lógico postular que las primeras han de estar preferentemente referidas a los procedimientos didácticos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la organización didáctica, en la medida en que es el cómo enseñar

el elemento curricular en el que todos los demás se concretan de uno u otro modo, además de ser el aspecto en que más factible resulta al profesor o profesora tutores adecuarse a las necesidades especiales a través de medidas de respuesta grupales.

- **Procedimientos didácticos**

Comenzando por los procedimientos didácticos, podemos considerar como adaptación inespecífica aquella modificación del método general seguido para determinado contenido que es asumible en el contexto ordinario del aula. Por ejemplo, es posible que nos hayamos decidido, en la iniciación sistemática a la lectura, por un procedimiento de marcado carácter sintético (sea, p.e., un "*método silábico*"), lo que supondrá no pocas dificultades a un cierto número de alumnos y alumnas que, presentando dificultades en el análisis fonológico necesario para percibir e identificar los diferentes fonemas, son capaces sin embargo de realizar un aprendizaje funcional de palabras completas ("*rótulos*"), que requiere habilidades diferentes: constituiría una adaptación inespecífica la introducción de actividades complementarias de carácter "*global*", como la lectura de reconocimiento de palabras y otras similares, que darían un enfoque menos sintético al método de lectura, ya sea como actividades para todos, ya sea como actividades a realizar por parte del alumnado en espacios de trabajo diferenciados previstos en la programación general.

- **Actividades previas**

En otras ocasiones, en cambio, la adaptación del procedimiento puede consistir en la introducción de actividades previas, para un individuo o grupo, que den un cariz diferente a las actividades pensadas para toda la clase. Sería el caso cuando, por ejemplo en el primer ciclo de la ESO, ciertos alumnos llevan a cabo ciertas experiencias directas antes de enfrentarse a otras de tipo más deductivo o receptivo con las que se iniciará un tema en el grupo-clase: aquellos alumnos estarían siguiendo una metodología más inductiva que el resto de sus compañeros gracias a una leve adaptación curricular que les permitirá un aprovechamiento mayor de las actividades ordinarias.

Serían también adaptaciones poco significativas y, sin embargo con un alto potencial normalizador (Gonzalez Manjón y otros, 1993), las siguientes:

- **Introducción de actividades alternativas a las generales planificadas para el grupo-clase**

Pensemos, por ejemplo, en aquella situación de clase en la que, mientras sus compañeros realizan una actividad de lectura silenciosa de textos, un alumno o alumna dados se ocupan de la composición de palabras mediante letras móviles, o de realizar las actividades individualizadas de un programa de aprendizaje lector adaptado a su nivel.

Suele ser una adaptación muchas veces necesaria cuando nos enfrentamos a la adquisición de contenidos de tipo procedimental, cuyo aprendizaje requiere una secuenciación a veces muy pormenorizada y una cantidad de práctica que varía notablemente de unos individuos a otros; en cambio, no suele ser necesaria (ni, a veces, útil) en el aprendizaje de contenidos conceptuales o actitudinales. Asimismo, es preciso recordar que podemos considerar este tipo de adaptación como inespecífica en la medida en que hayamos previsto "espacios" para un trabajo diferenciado dentro del aula, mientras que una planificación estrecha y homogeneizadora, de corte directivo y centrado en el profesor, tiende

inevitablemente a convertirla en una adaptación "*específica*", difícilmente asumible en el contexto ordinario de la clase: recordemos, una vez más, que entendemos la individualización de la enseñanza como una "*educación en la diversidad*" antes que como la selección de programas individuales diferentes para cada alumno, al menos en el nivel que comentamos al hablar de adaptaciones poco significativas e inespecíficas.

- ***Introducción de actividades complementarias de refuerzo y apoyo***

Suele ser una de las adaptaciones más frecuentes frente a las dificultades de aprendizaje y, como sabemos, consiste en la selección de actividades que tratan de proporcionar una práctica suplementaria al alumno para la consolidación de determinado aprendizaje, sin que su introducción suponga una modificación del procedimiento didáctico seguido en el aula. Como en el caso anterior, se tratará de una adaptación inespecífica del curriculum en la medida en que hayamos previsto en la programación de aula la realización de actividades diferenciadas en el mismo segmento temporal, así como la posibilidad de que, en determinados momentos, los alumnos y alumnas puedan elegir entre cierto número de actividades optativas para la profundización en un determinado contenido.

- ***Modificación del nivel de abstracción de una actividad***

En buen número de ocasiones la dificultad específica que encuentra un alumno para participar normalmente de las actividades de su grupo no procede tanto de su contenido como del nivel de abstracción con que éstas se formulan, como por ejemplo ocurre en la resolución de determinados problemas planteados a la clase en forma exclusivamente verbal-simbólica. En este caso, el alumno o alumna podrá participar normalmente con sus compañeros de clase si tomamos la precaución de facilitarle una representación gráfica (menor abstracción al usar una modalidad figurativa de presentación de la información) de la situación problemática. Y otro tanto sucede si en lugar de plantear determinadas operaciones de cálculo en forma escrita se le dan al alumno o alumna esas mismas operaciones en forma de figuras representadas gráficamente o utilizando material manipulativo de apoyo.

Las adaptaciones del nivel de abstracción de una actividad mantienen los mismos objetivos y contenidos generales para el alumno o alumnos a los que se dirigen, empleando el diseño de la tarea y la selección de materiales como instrumentos básicos para la adecuación.

- ***Modificación del nivel de complejidad de las actividades***

Como en el caso anterior, no es infrecuente que las posibilidades de participación de un chico o chica en las actividades ordinarias del aula varíen drásticamente en función de su nivel de complejidad, es decir, de la cantidad de elementos implicados en la tarea y del número de relaciones entre ellos. En consecuencia, debe prestarse atención muy especial a esta variable en la realización de adaptaciones inespecíficas, que –a este respecto– pueden adoptar básicamente tres formas.

a) Puede modificarse la actividad en cuestión eliminando parte de sus componentes, como cuando, ante un problema que implica realizar diversas operaciones (que representan una secuencia de acciones), eliminamos algunas de ellas.

Por ejemplo "*Un chico tenía ahorradas 526 Ptas. y, por su cumpleaños, recibió como regalo 2.500 Ptas. más. Paca organizar su fiesta de cumpleaños, gastó 115 Ptas. en*

*caramelos, 72S Ptas. en un pastel y 380 en batidos. Quiere comprarse un monopatín que cuesta 2.015 Ptas.: ¿Cuánto dinero le faltará después de su cumpleaños para conseguirlo?"*

El problema podría, manteniendo el mismo esquema básico, reducir su complejidad mediante una formulación como ésta; *"Un chico tenía ahorradas 516 Ptas. y, por su cumpleaños, recibió como regalo otras 2.500 Ptas. De todo ese dinero, gastó 1.220 Ptas.: ¿cuánto le quedó?. Si quiere comprar un monopatín que cuesta 2.015 Ptas.: ¿Cuánto deberá ahorrar todavía?"*

b) La segunda estrategia para reducir la complejidad pasa no por eliminar información de la tarea, sino por presentarla ya organizada en los sucesivos pasos que la componen, aunque ello supone un cambio importante, ya que elimina la actividad mental de planificación que, en la versión original, debe realizar el propio alumno o alumna. En el ejemplo que proponíamos, la tarea "adaptada" quedaría como sigue:

*"1º. Lee atentamente: Un chico tenía ahorradas 516 Ptas, y, por su cumpleaños, recibió como regalo 2.500 Ptas., más. ¿Cuántas tenía entonces?"*

*"2º. Sigue trabajando con atención: Del dinero que reunió, que fueron ..... Ptas, gastó en su fiesta de cumpleaños: 115 Ptas. en caramelos, 725 en un pastel y otras 380 Ptas. en batidos. ¿Cuánto dinero le quedó después de la fiesta?"*

*"3º. Para terminar: Sabiendo que después de la fiesta le quedaron ..... Ptas.: ¿ Cuánto le faltará para comprarse un monopatín que cuesta 2.015 Ptas?"*

c) La última modalidad de adaptación es muy similar a la que acabamos de exponer, aunque se diferencia de ella en que persigue explícitamente que el alumno aprenda él mismo a planificar su acción. Por nuestra parte, la hemos adoptado de lo que ASHMAN y CONWAY (1990) denominan Instrucción Basada en Procesos o IBP, en la que la enseñanza explícita de la elaboración de "planes" para la realización de tareas de aprendizaje es un aspecto fundamental. En el contexto de la adaptación no significativa de actividades de enseñanza y aprendizaje, pensamos que la reformulación de ciertas tareas en forma de planes es especialmente útil para aquellos alumnos y alumnas que, aun "siendo trabajadores" carecen de estrategias que les permitan actuar de manera autónoma y reflexiva.

- **Modificación de la selección de materiales y adaptación de materiales**

Como hemos podido apreciar a través de los anteriores ejemplos, la adaptación de actividades de enseñanza y aprendizaje conlleva, por lo general, una modificación selectiva de los materiales didácticos que, de un modo u otro, vehiculan esas actividades. Sin embargo, la adaptación de los recursos materiales empleados debe ser a veces más general, es decir, abordarse de manera específica y no sólo como consecuencia de la adaptación de las tareas de aprendizaje concretas. Aunque por lo general suele tratarse como una adaptación "específica" (ya que suele estar vinculada a las necesidades particulares de un alumno o alumna), creemos que pueden, con toda justicia, incluirse entre aquellas medidas no significativas de adaptación curricular, especialmente cuando no hacen referencia a la máquina PERKINS para la escritura BRAILLE, p.e.), sino a la selección de recursos propios de otros niveles educativos, sean anteriores (como el uso de regletas para un alumno escolarizado en el 3º o 4º años de primaria) o posteriores (como el uso de calculadoras científicas en esos mismos niveles por parte de alumnos muy aventajados).

- **Modificación de los agrupamientos previstos**

En principio, una actividad ordinaria puede estar pensada para realizarse de manera individual o colectiva, con todo el grupo-clase, limitando, de este modo, seriamente aspectos tan básicos como las posibilidades de ayuda entre alumnos o la existencia de una actividad intensa de los alumnos. Son, por tanto, adaptaciones inespecíficas y poco significativas las que recaen sobre este aspecto: una actividad pasa a plantearse para ser llevada a cabo en pequeños grupos, bien sea en forma de tarea cooperativa, bien sea en forma de tarea en que el alumno más avanzado tutoriza al menos avanzado.

Numerosos ejemplos de este tipo de diseño de actividad son los propuestos por **A.Teberosky** en *Aprendiendo a escribir* (ICE-Horsori, Barcelona, 1992) en relación con el aprendizaje inicial de lectura y la escritura desde una óptica constructivista (escritura grupal de títulos para las ilustraciones de historias primero narradas y comentadas en grupo, elaboración de listas con un sentido práctico, etc.).

### **Para terminar**

Desde luego no se agotan en estas breves sugerencias las posibilidades de adaptación inespecífica de las actividades ordinarias planificadas por el tutor o tutora para un grupo-clase determinado. Sin embargo, creemos que bastan para dar una primera idea de lo que, en nuestra opinión, debe constituir una de las estrategias fundamentales en el contexto de la elaboración de adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades especiales.

Como puede fácilmente deducirse de lo expuesto, todas las sugerencias apuntadas vienen, en última instancia, a subrayar la necesidad de encaminarnos hacia planteamientos más abiertos y capaces de atender la diversidad de manera normalizada en el aula, como requisito previo para hacer posible la integración educativa del mayor número de alumnos en el curriculum ordinario. Planteamientos más abiertos que, en lo que a las actividades se refiere, suponen adoptar como pauta habitual de trabajo el diseño de tareas en varios niveles de ejecución, además del más escrupuloso respeto a un diseño y/o selección de actividades variadas (de refuerzo, de desarrollo, de apoyo, de recuperación...) a la hora de confeccionar unidades didácticas.

## **Referencias bibliograficas**

**I. M.E.C. (1992):** *Adaptaciones Curriculares. Proyecto Curricular de Educación Primaria*

Madrid: Secretaria de Estado para la Educación.

**2. MANJON, D.G.; ASEGURADO, A.; RIPALDA, J. (1993):** *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración.* Málaga: Aljibe.