

EL VERDADERO CURRÍCULO FORMAL PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ¿UN TIPO IDEAL WEBERIANO?

OSCAR JESÚS SAN MARTÍN SICRE

Universidad Pedagógica Nacional/ Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora

ANA SOFÍA CASTAÑEDA CEJA

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: Suele entenderse al currículo formal como la propuesta institucional que expresa lo que formalmente se espera que suceda en el aula con respecto a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Sin embargo existen varios elementos curriculares que concurren en la conformación del currículo formal y que no son expresados explícitamente en el mismo. Tales son por ejemplo: 1) la explicitación del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar para el caso de niños con necesidades educativas especiales (nee) por medio de adaptaciones curriculares (ac); 2) las normatividades y políticas educativas aplicables a las nee; 3) la explicitación de la normatividad o reglamentación para la participación colectiva de los maestros en el diseño de ac para niños con nee; 4) Normatividad asociada a la participación conjunta de maestros y padres de familia en la atención a niños con nee. Un currículo

lo formal explícito puede ser utilizado con propósitos evaluativos, esto es, para compararlo con el currículo real y de esta manera hacer factible la toma sistemática y fundamentada de decisiones. Cuando no existe un currículo formal completamente explícito, entonces los maestros lo substituyen por su propia concepción subjetiva del mismo. En este estudio de caso se ha elaborado una reconstrucción subjetiva a modo de tipo ideal Weberiano de un currículo formal que integra elementos necesarios para la atención a niños con nee, este currículo formal es comparado con el currículo real aplicado en el tercer ciclo de educación primaria de una escuela local y se discuten algunos resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE: Currículo formal; currículo real; adaptaciones curriculares; atención a la diversidad; necesidades educativas especiales.

Introducción

Los nuevos lineamientos derivados de las políticas para la atención a la diversidad educativa enfatizan 1) la reconceptualización de términos en el discurso, por ejemplo “necesidad educativa especial” en lugar de “discapacidad”; 2) la integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular; 3) La recuperación y aplicación de un currículo

constructivista; 4) La asumida capacidad del maestro típico para realizar adecuaciones curriculares; 5) El conocimiento por parte de los maestros de la normatividad y políticas asociadas a la atención a la diversidad educativa; 6) La participación del colectivo docente para el diseño y aplicación de adecuaciones curriculares, y 7) La participación de los padres de familia en el seguimiento de la atención a los niños con necesidades educativas especiales. Todos estos elementos, en la práctica configuran una especie de currículo formal no explicitado. En este trabajo, los citados elementos han sido recuperados y explicitados para reconstruir una especie de tipo ideal Weberiano al que hemos denominado “un currículo formal para todos en un aula integrada”, el estudio aquí expuesto compara este tipo ideal de currículo formal con el currículo real desarrollado en dos grupos que constituyen un tercer ciclo de educación primaria y deriva conclusiones de ello

El problema de estudio

El problema de estudio puede ser especificado brevemente en la forma siguiente:

“Elaborar una reconstrucción teórica del constructo que según nuestro parecer describa lo que debiera constituir al currículo formal de un aula integrada”

Objetivos centrales de la investigación

- El objetivo principal de este trabajo consiste en hacer una comparación o contrastación entre lo que un documento prescriptivo formal (un currículo) dice que debe hacerse en un aula y su correspondiente reflejo en el salón escolar (esto es, lo que realmente sucede en el salón de clase cuando el maestro aplica el documento prescriptivo). En nuestro caso el documento prescriptivo formal es un tipo ideal Weberiano, esto es, un currículo formal teóricamente reconstruido integrando o agregando elementos curriculares que no suelen ser explicitados en los currículos reales oficiales.
- Realizar un conjunto de inferencias e implicaciones para la operatividad del currículo en base a la comparación o contrastación entre el currículo formal para todos en un aula integrada) y los currículos reales de dos grupos de primaria.

Referentes conceptuales, teóricos y empíricos

El concepto de currículo de Cesar Coll: Para la realización de nuestro estudio y para el logro de los propósitos de esta indagación aceptaremos como significado del término currículo al provisto por César Coll (1991, p. 31) y lo define como: “el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”. Para ello proporciona información del currículo en cuatro apartados que los identifica como:

- Contenidos: sobre qué enseñar estos vienen siendo conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores y los objetivos.
- Cuándo enseñar, que es la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y los objetivos.
- Cómo enseñar que viene siendo la manera de seleccionar y estructurar las actividades de aprendizaje en las que participan los alumnos al fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.
- Qué, cómo y cuándo evaluar, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas.

En este sentido inicialmente debe considerarse que las nuevas políticas educativas asociadas al tratamiento de la diversidad y de las necesidades educativas especiales en este país, (según nuestro parecer) están fuertemente determinadas por las conceptualizaciones y recomendaciones que se hacen en el informe Warnock y por la Legislación Educativa que regula la atención a ésta dimensiones.

En estas nuevas condiciones de igualdad, equidad y atención a la diversidad, se contempla la atención a las necesidades educativas de todos los alumnos, sea que presenten o no necesidades educativas especiales.

La consecuencia curricular inmediata de lo anterior consiste en la existencia de una especie de contradicción, a saber: que el currículo formal es único y a la vez es múltiple. Es único, porque es el producto único del diseño curricular que el Estado ha hecho para todo el país atendiendo a las facultades que le confiere la Ley General de Educación (1993), y es múltiple por que se pretende que el mismo currículo, mediante las llamadas “adecua-

ciones curriculares” sirva para atender todas las necesidades educativas especiales de todo niño que las presente.

En este nuevo contexto ya no puede compararse directamente un supuesto currículo formal contra uno real porque el primero es uno y a la vez múltiple. Entonces lo que realmente debe compararse es un “currículo formal uno y múltiple” contra el currículo real. En estas nuevas condiciones, en nuestro estudio deberá sobreentenderse la “vigencia” de la siguiente “fórmula”:

Currículo formal uno y múltiple = currículo formal + capacidad de los profesores o del centro escolar para hacer adecuaciones curriculares + normatividad asociada al tratamiento de la diversidad y las NEE.

Adecuaciones Curriculares: Grau y Fernández (2008, p. 2) Afirman con respecto a las adecuaciones curriculares la siguiente idea que complementa lo que hemos estado expresando:

“La adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen”.

La reconstrucción de un currículo formal para la atención a la diversidad determina la conformación de un tipo ideal Weberiano: El tipo ideal es un instrumento conceptual, creado por Max Weber, usado en sociología para aprehender los rasgos esenciales de ciertos fenómenos sociales. Al respecto Weber (1984, pp. 16-18) nos dice:

Un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la cantidad de síntesis de fenómenos concretos difusos (...) los cuales se colocan según estos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica unificada (...) dicha construcción mental (...) puramente conceptual, no puede ser encontrada empíricamente en la realidad.

Es importante resaltar que en un mundo real, es difícil encontrar un tipo ideal puro. Esto no supone un problema ya que el valor principal del concepto es su capacidad heurística, es decir, su capacidad de generar nuevas ideas.

La indicación unilateral por parte del investigador de este conjunto de elementos adicionales del currículo para la diversidad, puede equipararse a la conformación de un tipo ideal Weberiano. A este currículo formal complejo como tipo ideal Weberiano, le denominaremos “Un currículo formal para todos en un aula integrada” y **postularemos** en el apartado siguiente cuáles son sus características.

El aula regular: En este contexto, también postularemos al aula regular como un tipo ideal weberiano que sería pues, un instrumento para unificar partes de esa realidad, elegidas contingentemente desde la base del interés particular establecido sobre una valoración subjetiva del aspecto determinado, ordenándolas mediante la selección de lo que desde tal perspectiva se considere como esencial para los fines de la investigación, sin que por ello los mismos rasgos sean en sí esenciales; y que para otro punto de vista podrían ser irrelevantes.

Postulados que configuran la estructura de un “currículo formal para todos en un aula integrada”: Lo que comparamos en nuestra investigación es el “currículo formal para todos en un aula integrada” contra el currículo real de la misma aula. Procedemos a continuación a enlistar las asunciones asumidas para configurar la estructura del “currículo formal para todos”, son las siguientes:

1. Existe un único currículo formal para la atención a la diversidad educativa, esto es, a niños con o sin necesidades educativas especiales.
2. El currículo formal está fundamentado en el constructivismo pedagógico.
3. El currículo formal es una propuesta que explicita la intencionalidad institucional referente a “qué, cuándo, y cómo enseñar” y “qué, cuándo y cómo evaluar”.
4. Las adecuaciones curriculares son transformaciones que pueden hacerse al currículo formal para hacerlo accesible a todos los niños.
5. Los profesores han recibido capacitación para realizar adecuaciones curriculares.
6. Los profesores saben hacer adaptaciones curriculares de acceso o a los elementos básicos del currículo, para niños con necesidades educativas especiales cualesquiera que sea el tipo de éstas.
7. Los consejos técnicos de profesores de cada escuela comentan también adaptaciones curriculares de sus alumnos.

8. Las escuelas poseen un conjunto de recursos educativos y materiales para proveer a la realización de adaptaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales.
9. Los profesores creen que existe una cierta autonomía de la escuela que los faculta para tomar decisiones propias en cuanto a la modificación de la instrucción o del programa escolar en relación de las adecuaciones curriculares.
10. Los padres de familia están facultados para intervenir en la toma de decisiones de la escuela.

Metodología empleada en la investigación

Este trabajo corresponde al caso que se ha constituido por un tercer ciclo de educación primaria, esto es, un grupo de V y otro de VI grado de educación primaria.

El método que se ha aplicado para desarrollar la investigación está constituido por dos partes principales:

1) La realización de una investigación documental para recuperar los elementos constitutivos del currículo formal. En el desarrollo de la investigación se detectó que la compleja problemática asociada al estudio de las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad, implicaban que una comparación entre un currículo formal y uno real no cumpliría las expectativas holísticas asociadas a los estudios de caso o no sería válida en el sentido de que no “mediría” lo que se pretendía medir. Sin embargo, en la práctica pedagógica real, estos elementos no explicitados en el currículo formal, también deben ser considerados en las situaciones didácticas que se desarrollan en el aula. Entonces se hacía necesario agregar tales componentes a la conformación o estructura del currículo formal. El completar, de manera congruente, la agregación de estos elementos al currículo formal, implicó tanto estudios analíticos como sintéticos adicionales. Estas reflexiones llevaron a la conclusión de que el componente que se estaba necesitando para dar coherencia al estudio era la construcción, conformación o estructuración de lo que se conoce como “tipo ideal Weberiano”.

2) El trabajo de campo que ha consistido en: a) Seleccionar las técnicas idóneas para la comparación, (encuesta por medio de cuestionarios, observación no participante mediante la filmación de videos, realización de entrevistas semi-estructuradas), b) Diseñar la estruc-

tura y los modos de validación de los instrumentos utilizados para indagar los elementos comparables existentes entre el currículo formal y el real, y, c) Aplicar dichos instrumentos para recabar la información pertinente en el aula real.

Naturaleza, alcances y delimitaciones del estudio de caso—elección de la muestra:

Debido a que la investigación constituye un estudio de caso, se intentó ser no reduccionista (Hessen, 2003), con lo anterior quiere enfatizarse que la naturaleza del caso se estudia considerando dimensiones aportadas por diversos dominios de conocimiento. Es así, que en esta investigación se recuperan e integran conocimientos y saberes provenientes principalmente de la pedagogía, la psicología, el análisis curricular y los marcos políticos y normativos para el tratamiento de las necesidades educativas y la atención a la diversidad.

El estudio de caso es fundamentalmente subjetivo y cualitativo, sin embargo, la indagación podría también ser considerada como una investigación con un enfoque mixto ubicable en un paradigma dialéctico-crítico. El nivel de la indagación es exploratorio y descriptivo aunque no se renuncia a priori a incursionar en otros niveles.

Elección de la muestra: La muestra seleccionada está constituida por dos grupos de alumnos con sus respectivos profesores. Un grupo de V grado con 25 estudiantes y otro grupo de VI grado con 23 alumnos, ambos pertenecientes a la Escuela Primaria Lic. Luis Donaldo Colosio Murrieta de esta ciudad.

Primeramente se considera pertinente señalar, que pretendiendo aportar o contribuir al logro de la plausible viabilidad de la realización de la investigación, se decidió definir como unidad de estudio, o más bien como parte de la unidad de estudio, esto es, del caso, a la muestra constituida por dos grupos que constituyen un ciclo de educación primaria. La razón de hacer esta elección radica en que posibilita que, manteniendo una cierta unidad conceptual del caso, se restrinja el número de grupos de estudio contenidos en la muestra correspondiente. Debe aclararse que restringir el número de grupos estudiados no estaba contemplado en el proyecto original, esta delimitación emergente surgió como resultado de las dificultades institucionales encontradas en el “mundo escolar real” para realizar la investigación de campo.

Indagación del currículo real: Para indagar lo concerniente a la implementación del currículo real en el aula, se realizó una encuesta por medio de dos cuestionarios, uno aplicado a los estudiantes y el otro a los profesores.

Indagación de las Adecuaciones Curriculares (AC): Para investigar la problemática asociada a la implementación (o no implementación) de adecuaciones curriculares al interior del aula, se realizó una encuesta por medio de un cuestionario al que se denominó “Cuestionario AC”. Este instrumento no solo se aplicó a los maestros del tercer ciclo, sino a todos los maestros de todos los grupos de la Escuela, incluyendo a la especialista de USAER a quien también se le aplicó una entrevista semi-estructurada, con el fin de hacer plausible una triangulación para los cuestionarios sobre las A.C. aplicados a los maestros. La razón por lo que se hizo esto se explica más adelante.

La técnica denominada observación no participante y no estructurada: Esta técnica se implementó mediante la filmación de dos videos, uno al V grado y el otro al VI grado de dos grupos que constituyen un tercer ciclo. Se filmó el desarrollo de una situación didáctica normal, tal y como ésta se da en el salón de clase. Al ser no estructurada, la filmación no implicaba ni requería de una guía de observación, simplemente se registraba y guardaba (“se congelaba”) lo que cotidianamente sucedía en el aula.

Aunque la investigación fue hecha bajo un enfoque cualitativo, no por ello se renunció a agregar todo elemento que pudiera contribuir a la validez interna del trabajo, en este contexto se considera que el no llevar una guía de observación previamente estructurada, es asimilable a las ideas sobre la objetividad de una investigación de Durkheim (1976) de acuerdo con estas ideas, el investigador debe acercarse al objeto de conocimiento sin ideas preconcebidas acerca del mismo. Menciona que la forma de resolver este problema consiste en tratar los hechos sociales y por ende los objetos de estudio de la sociología, como cosas definidas por características externas.

La primera regla y la más fundamental es la de considerar a los hechos sociales como cosa, en efecto es cosa todo lo que se encuentra dado, todo lo que se impone a la observación. Tratar de los fenómenos como cosas es considerarlos en calidad de datos que constituyan el punto de salida de la ciencia.

En este contexto, filmar los videos sin agregarles guías de observación, podría equiparse a observar el hecho social, como si fuera un objeto, sin ideas o ideologías preconcebidas acerca del mismo.

Sin embargo, como se describe más adelante, los videos filmados sirvieron también como una instancia de triangulación.

Principales resultados obtenidos

Recuperación de un currículo constructivista: De acuerdo a los resultados arrojados por la encuesta realizada por medio de cuestionarios puede concluirse que de un 100% de las instancias u oportunidades que tiene un profesor para recuperar un currículo constructivista, esto sólo lo hace cuando mucho en un 50% de los casos. Este resultado concuerda con aseveraciones hechas por autores tales como Roland Charnay, César Coll y otros en el sentido de que en la realidad cotidiana del aula los maestros no recuperan modelos pedagógicos únicos, en este contexto no resulta factible recuperar un currículo 100% constructivista. Las aseveraciones de estos autores, a su vez, pueden ser interpretadas como una especie de triangulación teórica que provee validez interna a los resultados obtenidos en nuestra encuesta.

Adecuaciones curriculares: En este punto se considera de capital importancia para este estudio, el reflexionar sobre este resultado: Si de las instancias u oportunidades (correspondientes a los indicadores) que tiene un profesor para recuperar un enfoque constructivista solo lo hace cuando mucho en un 50% de los casos, entonces este resultado también influye o determina al análisis sobre adecuaciones curriculares que se realiza en la siguiente sección. Lo anterior se debe a que si a priori se asumiera (sin conceder que así se hace) que el 100% de los profesores realiza adecuaciones curriculares entonces podría inferirse, que de estas adecuaciones curriculares, el 50% serían para adecuaciones curriculares para un enfoque didáctico tradicional, y 50% corresponderían a adecuaciones curriculares para un enfoque constructivista. La importancia de recuperar un enfoque constructivista (como lo postula el informe Warnock) radica en que en una didáctica de tipo tradicional centrada en el papel protagónico central del maestro, no se explicita, pero se asume que todos los niños aprenden todos los contenidos, todas las habilidades y todas las destrezas al mismo tiempo, y esto, obviamente constituye una contradicción con respecto a un currículo diseñado para la atención a todos los niños, esto es, alumnos con o sin necesidades educativas especiales.

Referencias

- Aguilar, M.L. (1991). El informe Warnock. Cuadernos de Pedagogía No. 197.
Asesor de NEE del CEP de Albacete.
- Casarini, M. (1999). Teoría y Diseño Curricular. México: Ed. Trillas. 2º edición.

Coll, C. (1991) *Psicología y Currículum*. México: Ed. Paidós.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). *Acceso y Calidad*: Salamanca, España.

Garrido L., J. (2002). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: Ed. CEPE.

Organización de las Naciones Unidas (1975). *Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Artículo 3.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Integración educativa*. México: SEP.