

Fundamentación pedagógica y didáctica de las adaptaciones curriculares en el ámbito universitario*

DIANA M. REVILLA
FIGUEROA **

El tema de las adaptaciones curriculares está muy sugerido y estudiado para su aplicación al ámbito escolar, pero no pensado para la educación superior. Nosotros nos encontramos trabajando en una facultad de Educación y nos interesó cómo podría aplicarse este tema en nuestro centro de trabajo. Por ello, iniciamos el trabajo con una investigación y reflexión sobre el marco teórico que sustenta las adaptaciones curriculares en el nivel superior. Todas las reflexiones se basan en las experiencias vividas en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sin duda, la tarea educativa en esta época se torna difícil y revolucionaria, porque estamos viviendo una serie de cambios. Así como las escuelas han sufrido grandes cambios, y a estos se les ha denominado *reformas educativas*, también las instituciones de educación superior pasan por lo mismo, pues los cambios y exigencias del contexto, concretamente de este nuevo milenio, afectan a todos los niveles educativos. La mayoría de los sistemas educativos han sido variados o reformados procurando responder a las exigencias del presente milenio. Podemos señalar, como algunos de estos cambios, los siguientes:

- Cambio de estructuras en los sistemas de enseñanza, haciéndolos más flexibles y adaptables a las necesidades cambiantes.
- Cambio en los contenidos, debido al crecimiento de los conocimientos y a su adaptación al desarrollo de los sujetos, caracterizándose por una tendencia a la interdisciplinariedad, a la cultura general y al desarrollo de capacidades para el autoaprendizaje. En definitiva, se espera que los contenidos sean más pertinentes, consecuentes y adaptados.
- Cambios en la orientación de los valores educativos, que comportan nuevas actitudes como el sentimiento de solidaridad y justicia, respeto a los demás, defensa de la paz y los derechos humanos, entre otras.

* El presente artículo constituye un extracto del primer capítulo del trabajo de investigación «Análisis del marco conceptual de las adaptaciones curriculares y su aplicación al ámbito universitario», realizado para el curso Adaptaciones Curriculares: su teoría y su práctica, del Programa de Doctorado en Didáctica, Organización Escolar y DD.EE. (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, setiembre de 2000).

** Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

- Cambio en el papel del profesor, tanto en su formación como en su actuación docente. Las variaciones en los contenidos educativos le exigen, a veces, iniciarse en nuevas disciplinas, asimilar una nueva forma de trabajo con los alumnos; conocer nuevas modalidades de enseñanza, pasar de un trabajo individual a un trabajo en equipo, participar de la educación permanente y de adultos, etc.

- Cambios en la gestión y organización de la institución educativa, así como en la forma de comprenderla y, además, ser tratada como una unidad de cambio.

- Cambios en las demandas del contexto, el cual tiene ahora otras variantes más complejas.

- Cambio en el modo de abordar los cambios curriculares. El currículo está unido a procesos de innovación educativa.

- Cambio en el sentido y orientación de la formación de los formadores.

Nos encontramos viviendo en un contexto en el que, así como otros sistemas se modernizan, igualmente el sistema educacional debe modernizarse. Para ello, tiene como principal reto el asumir los valores de la llamada postmodernidad, como por ejemplo, creatividad individual, conocimiento práctico, actualizado y especializado, competitividad, eficacia y eficiencia.

Todo este marco de cambios y de exigencias del contexto obliga, por una parte, a una redefinición del rol o funciones de los profesores, los cuales se hacen cada vez más complejos, pues su labor pasa de ser transmisor de conocimientos a ser comunicador, investigador, orientador, administrador, facilitador, entre otra; y, por otra parte, obliga, a la revisión, modificación o renovación de las propuestas curriculares en todos los niveles educativos, entre ellos la educación superior.

A continuación, iniciamos nuestra reflexión en torno al significado de educar en la diversidad y su relación con el proceso de adaptación curricular en el marco de los cambios antes mencionados.

1. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

Uno de los retos más difíciles que enfrentamos los docentes es el diseñar una propuesta educativa capaz de responder, adecuadamente, a las exigencias del contexto y a la diversidad que presentan los alumnos.

Todos somos diferentes, y todos somos diversos. Nos referimos a una diversidad entendida como riqueza, y no como impedimento de algo.

Entendemos la diversidad en un sentido amplio, y no solo para referirnos a las necesidades educativas de los

alumnos. Esto quiere decir que la diversidad es de todo tipo, además de ser una característica de todo grupo humano. Tal como lo expresa Jorge Capella (1999), en nuestro país hablamos mucho de la diversidad de culturas, sus encuentros y desencuentros, lo cual forma parte de nuestra vida cotidiana y de nuestra identidad. Educar en este marco supone un gran reto.

De esta manera, la educación debe concebirse como un proceso de promoción y desarrollo personal y social para todos los sujetos; que los procesos de aprendizaje, además de ser profundamente idiosincrásicos, estén determinados por los procesos de interacción social.

Así, *¿cómo entender educar en la diversidad?, ¿qué es?* Pues bien, tomando en cuenta las ideas de González (1995), educar en la diversidad supone los siguientes ejes-clave:

- Una educación en la diversidad requiere considerar la organización de la respuesta educativa en todo el alumnado, y no solo con los alumnos problemáticos.

- Las programaciones ordinarias constituyen la clave primaria en el diseño de la respuesta educativa frente a la diversidad.

- El criterio de agrupamiento de alumnos más adecuado es la composición heterogénea de los grupos en todo tipo de variables, desde el sexo hasta las actitudes, pasando por la ca-

pacidad, el ritmo y estilo de aprendizaje, las variables de personalidad, etc.

- El trabajo docente es preciso entenderlo como una tarea de equipo tanto en el diseño como en el desarrollo del currículo.

- La evaluación debe entenderse como esencialmente idiosincrásica y procesual, lo que obliga a la introducción de procedimientos de evaluación cualitativa en la escuela, sumándose a los de evaluación cuantitativa, pues ambos son necesarios.

Nos interesa resaltar las siguientes ideas:

- Atender a todo tipo de alumnado, y a todos.
- Considerar la diversidad desde el diseño curricular.
- Necesario trabajo de colaboración y en equipo de los docentes.
- Una evaluación educativa desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

¿Qué exigencias implica atender a todo el alumnado? En primer lugar, hay que tener en cuenta que en las aulas educativas se agrupan alumnos de diferentes capacidades, habilidades, condición social, experiencia cultural, y con niveles de aprendizaje previo variados, entre otras consideraciones. Si nos ubicamos en un alumnado de educación superior, que

ingresa a las universidades y realiza estudios profesionales, entonces debemos considerar en ellos (entre otros aspectos):

- La heterogeneidad y homogeneidad en cuanto a su preparación, formación y capacidad con que ingresan a la universidad, luego de pasar por un examen de selección.

- La heterogeneidad y homogeneidad de los grupos sociales que confluyen en las universidades, pues proceden de todo tipo de institución escolar y de grupo familiar.

- La heterogeneidad y homogeneidad de los intereses y necesidades de los alumnos, entre ellos las necesidades académicas, económicas y sociales.

- Las exigencias de desarrollo personal de los alumnos que contribuyan a su formación integral.

- Los posibles problemas de adaptación a la vida universitaria, sobre todo en el primer año de estudios.

- Los problemas de diversidad lingüística y de habilidades para la comunicación.

- La ratio profesor-alumno, que puede favorecer o dificultar la atención al alumnado.

Como puede apreciarse, resulta difícil educar en la diversidad a partir de las características variables de los estudiantes universitarios, más

aun, cuando en estas instituciones los jóvenes tienen mayor libertad para organizar sus estudios y decidir finalmente, cómo y en qué tiempo desean terminar la carrera. A esto se suma el problema didáctico, si los docentes trabajan desde una didáctica tradicional o expositiva.

Cuando se quiere **educar en la diversidad** se hace necesario llevar a cabo procesos de *adaptación curricular*. Es necesario **modificar elementos de la práctica educativa** que posibiliten la atención a la diversidad. *¿Cómo lograrlo en el ámbito universitario?*

El contexto universitario es autónomo, y cada institución, sea privada o estatal, se rige por algunas normas generales expresadas en la ley universitaria, y luego cada universidad se rige por sus estatutos.

Las universidades están integradas por profesores, estudiantes y graduados. Se dedican al estudio, la investigación, la educación y la difusión del saber y la cultura, y a su extensión y proyección sociales. Tienen autonomía académica, económica, normativa y administrativa dentro de la ley. [...] La autonomía inherente a las universidades se ejerce de conformidad con la Constitución y la leyes de la República e implica los derechos siguientes: a) aprobar su propio Estatuto y gobernarse de acuerdo con él; b) organizar su sistema académico, económico y administrativo [...]. (Ley Universitaria N.º 23733)

En líneas generales, podemos decir que las universidades son libres de ofrecer opciones profesionales según lo exijan las necesidades de la sociedad y, por otro lado, existe libertad de cátedra para los docentes. Cada una sobrevive por la demanda que atiende y la cobertura que logra en sus instalaciones.

En los últimos años se vive una competencia muy fuerte debido al crecimiento de la oferta, es decir, aumento en el número de universidades y otras instituciones formadoras y, en contraposición, un decrecimiento de la demanda por las condiciones económicas de las familias peruanas. Esto trae como consecuencia que la admisión de los estudiantes no se realice en los niveles de competitividad antes usuales.

También existen diferencias en las formas de admisión a las universidades y, concretamente, a las facultades de Educación. Ahora se selecciona a los estudiantes cuando estos aún se encuentran cursando el quinto año de secundaria. En procesos regulares de admisión el examen sigue siendo el mismo de hace algunos años.

Dada la variedad de tipos de estudiantes que ingresan a la universidad, los docentes se enfrentan a una pluralidad de estudiantes en cuanto a sus condiciones académicas,

sociales, culturales, lingüísticas, y de desarrollo personal. Por ejemplo, la edad de un estudiante que recién ingresa a la universidad fluctúa entre los diecisiete y veinticinco años de edad.

Toda esta situación obliga al profesorado universitario a trabajar en equipo –cosa que antes no necesariamente se hacía– y a ponerse de acuerdo en la forma de atender la diversidad del alumnado, procurando establecer algún modelo educativo de trabajo, aquel que más beneficie a los alumnos, y que los profesores quieran y puedan desarrollar. Al afirmar esto, estamos asumiendo que **sí es posible realizar procesos de adaptación curricular en el ámbito universitario, en una facultad de Educación**, con miras a hacer óptima la atención al alumnado y la formación profesional que recibe.

Asumir esta tarea exige cuidar los **aspectos organizativos y curriculares de la institución** para que permitan procesos de adaptación curricular. Como lo expresan Bastida y Abalo, «En lo organizativo, es preciso tender a un profesor que, siendo especialista, tenga la meta fijada en la formación integral de la persona. Es importante potenciar al máximo el trabajo en equipo de los docentes [...]» (Bastida y Abalo 1994: 35).

2. CURRÍCULO Y ADAPTACIONES CURRICULARES

Antes de abordar propiamente qué significan las adaptaciones curriculares, y cuáles son sus semejanzas o diferencias con el concepto de *diversificación curricular*, es necesario abordar el concepto de *currículo*, y ubicar en él los procesos de adaptación curricular.

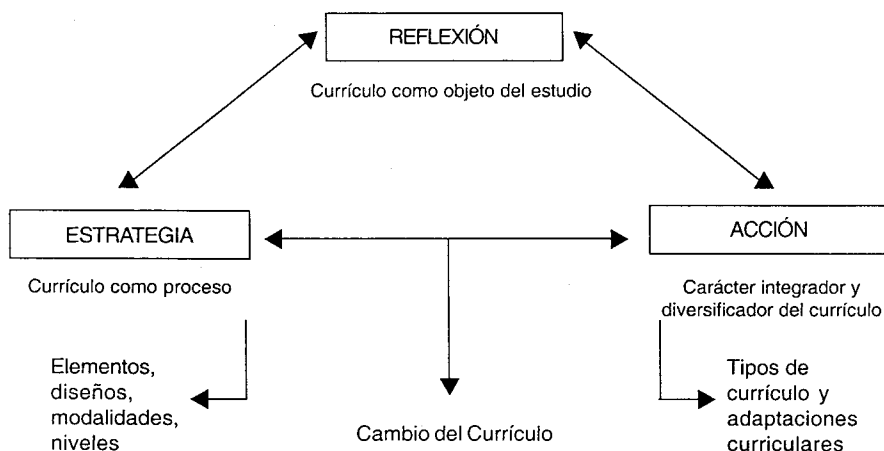
Es común leer que el currículo representa la intencionalidad educativa, que es de carácter prescriptivo y que subraya la praxis educativa. Como lo señala De la Torre (1993), el planteamiento curricular va desde la legitimación de intenciones y contenidos –su justificación en el ámbito teórico-científico–, hasta el

diseño o planificación de la acción para un contexto concreto y su posterior implementación.

El concepto de currículo ha ido variando con el tiempo, y se ha acomodado y reconceptualizado a partir del desarrollo de otras concepciones, como por ejemplo, el concepto de *educación* y de *didáctica*.

De esta forma, hay muchas maneras de abordar el concepto de currículo. De la Torre (ob. cit.) propone un modelo holístico para conocer el concepto de currículo, que nos parece uno de los más completos. Este autor caracteriza su modelo como *triangular* y *procesual*. Presentamos un esquema adaptado y resumido:

Gráfico 1



El autor agrupa los diferentes conceptos curriculares en torno a tres dimensiones, *reflexión, estrategia y acción*. En sus propias palabras, nos explica:

Mientras que determinados conceptos se mueven dentro de un marco teórico-ideológico (como enfoques, teorías, fuentes, funciones, conceptualización, etc.), otros hacen referencia a elementos estratégicos y técnico-procesuales, ya se trate de sus componentes curriculares, niveles, modalidades o diseño. Un tercer grupo de términos tienen un carácter más operativo como la implementación, tipo de currículo, aspectos especiales y diferenciales, adaptaciones curriculares, etc. Estas tres orientaciones se corresponden con las tres dimensiones de la estructura curricular: la idea de plan, la idea de proceso y la idea de acción. Son los tres ejes sobre los que se construye un currículum que dejaría de serlo si le faltara alguno de ellos. (ib.: 144)

Si consideramos otros conceptos de currículo, tenemos:

Conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente. Cumple dos funciones: clarificar las intenciones del sistema educativo y guiar el trabajo docente. (LOGSE, art. 4.1. Citado en Bastida et al. ob. cit.: 25)

Instrumento que concretiza la intencionalidad de la educación formal. En tal sentido, el currículo orienta la acción

educativa: encamina la selección y desarrollo de las actividades, compromete la acción de todos cuantos conforman la escuela, regula la organización del tiempo y el empleo de los materiales y los ambientes. Finalmente, el currículo es también el instrumento central para la evaluación. (Ministerio de Educación, Perú, 1998: 14)

Entendemos el currículo como un proceso dinámico y abierto en el cual se generan experiencias humanas llenas de sentido, explicitadas en un conjunto de intencionalidades y elementos que representan un proyecto curricular. El currículo comparte esta doble característica: ser a la vez proceso y proyecto. En nuestro caso se trata que ese proceso y proyecto estén dirigidos a la formación universitaria de futuros educadores. (Facultad de Educación, PUCP, 1999: 2)

Podemos apreciar algunas coincidencias en los tres conceptos. En primer lugar, el currículo manifiesta la intencionalidad educativa, haciéndose explícito en los diversos elementos que la componen. En segundo lugar, guía la acción educativa, es decir, la praxis.

Vemos entonces que el currículo, sea del sistema escolar o de una propuesta universitaria o de cualquier otra institución de índole educativa con miras a formar, siempre representa la intención formadora de esa institución educativa. Una institución que no se encuentra ajena al contexto interno y externo que la envuelve. Además, el currículo no

se elabora o define fuera de ese contexto. Todo lo contrario, se ve afectado por los diversos cambios que suceden dentro y fuera de la institución, y por la evolución de las diversas teorías que lo sustentan y explican.

Tanto el sistema educativo de un país como una institución formadora, asumen una concepción del currículo y sobre la base de ello arman la propuesta.

De esta manera, el currículo cumple algunas funciones importantes:

- Hacer de puente mediador entre teoría y práctica, entre las teorías con sus fundamentos y la práctica de la enseñanza, de tal modo que al tiempo que legitima, guía la acción.
- Favorecer el encuentro interdisciplinar, mediante la integración de diferentes saberes referidos al hombre.
- Vehicular y concretar las orientaciones generales del sistema educativo. De esta manera, el currículo transforma las directrices políticas y principios psicopedagógicos de un sistema de enseñanza en intenciones, contenidos, estrategias metodológicas, medios, actividades y evaluación.
- Orientar los procesos y estrategias de investigación de la práctica educativa

- Facilitar los procesos de cambio e innovación en el currículo, entre otras funciones.

Retomando el concepto propuesto por De la Torre (gráfico 1), en este trabajo nos interesa comentar algunas ideas en torno a la segunda y tercera dimensiones (la estrategia y la acción, respectivamente), pues es en ellas donde se da la posibilidad de realizar las adaptaciones curriculares.

2.1. En cuanto a la estrategia (segunda dimensión)

Comenzamos por recordar los *niveles de concreción del currículo*. Suelen ser tres los niveles en el sistema formal-escolar: el primer nivel corresponde al Ministerio de Educación, que provee la Estructura Curricular Básica (ECB); el segundo, al proyecto curricular de ámbito institucional, y por último, el tercer nivel (de carácter normativo) referido a la programación de aula, bajo la responsabilidad del profesor o equipo de profesores. En el segundo nivel los docentes y la institución educativa pueden diversificar la propuesta oficial.

Luego, tanto en el segundo como en el tercer nivel, los docentes pueden realizar procesos de adaptación curricular. Esta situación nos pasa al plano de la *acción*. Por ello, ha-

blar, sobre todo, del tercer nivel de concreción curricular significa integrar los diferentes elementos que intervienen en la práctica educativa, y diferenciarlos en su aplicación según contexto y sujetos.

Como dice De la Torre (ob. cit.) el currículo es un cuerpo de conocimientos sobre qué y cómo enseñar, sobre dónde y cuándo es mejor hacerlo, sobre qué, cómo y cuándo evaluar. Pero es sobre todo un proceso abierto en todos sus niveles de decisión, para poder ser modificado e innovado.

Si queremos visualizar estos niveles y luego plantearlos para el ámbito universitario tendríamos:

formación que se quiere atender, y las metas. Este documento es el marco para que cada facultad, trabaje su propuesta curricular. Y cada facultad a partir de su propio plan estratégico, elabora el currículo y los planes de estudio.

Según establecen la Ley universitaria N.º 23733, en su artículo décimo, y los estatutos de la universidad, la facultad es una unidad fundamental de organización y formación, académica y profesional, y desarrolla los contenidos y objetivos según currículo elaborado por ella, y aprobado por el Consejo Universitario de la universidad.

Respecto de los elementos del currículo, estos son:

Cuadro 1

Niveles	En el ámbito escolar	En el ámbito universitario
Primer nivel	Propuesta curricular del Ministerio de Educación-ECB (currículo oficial)	Plan estratégico de la universidad y plan estratégico de la facultad de Educación
Segundo nivel	Proyecto educativo y curricular de la institución educativa (currículo diversificado)	Currículo y planes de estudio de la facultad (currículo creado)
Tercer nivel	Programación de aula por profesor o equipo de profesores (adaptación del currículo)	Diseño del sílabo de curso y programación de actividades por profesor o equipo de profesores (adaptación del currículo)

Hemos considerado el plan estratégico de la universidad y de la facultad por cuanto en estos documentos se definen la visión y la finalidad (misión) de la institución, el objetivo de

- objetivos
- contenidos
- actividades/estrategia
- evaluación

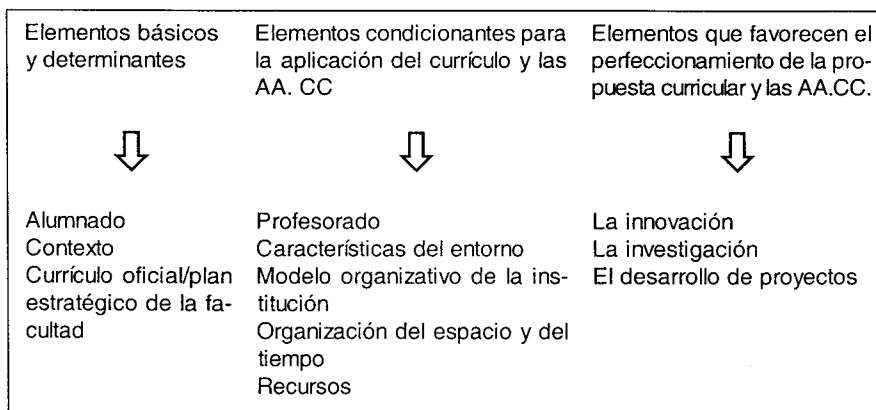
Cada uno de estos elementos se elabora en los diferentes niveles de concreción curricular. Pueden ser diversificados o adaptados, según necesidades del alumnado y características de la institución educativa. No es necesario detenernos en el desarrollo de cada uno de estos elementos. Más bien, nos interesa detenernos un momento en los elementos básicos y determinantes del currículo, los elementos condicionantes, y los elementos que pueden favorecer el perfeccionamiento del currículo y los planes de estudio así como las adaptaciones curriculares (AA. CC.). Nos basamos en el análisis que realizan Bastida y Abalo (ob. cit.):

su aplicación es obligatoria y proviene del Estado) o *institucional* (si es la propuesta de una institución educativa en particular, como puede ser el caso de una facultad de Educación).

Recordemos que el diseño es uno de los procesos del currículo, a saber:

- diseño
- implementación
- ejecución
- evaluación

Las etapas del diseño curricular aplicables a cualquier institución educativa son:



En cuanto al *diseño curricular*, lo definimos como el conjunto de etapas que se lleva a cabo en la creación de una propuesta curricular. Si aplicamos este concepto al ámbito escolar, el producto de este proceso sería el *currículo oficial* (si

- fundamentación
- investigación diagnóstica
- definición del perfil del egresado
- selección de objetivos o competencias
- selección de contenidos

- selección de actividades o estrategias de enseñanza
- previsión del sistema de evaluación del aprendizaje

Si las enunciamos con miras a ser utilizadas en una facultad de Educación tendríamos:

- fundamentación teórica
- investigación diagnóstica, determinación de las demandas, oportunidades y amenazas del contexto y las fortalezas y debilidades de la institución (facultad de Educación)
 - definición del perfil del profesional ideal
 - elaboración del plan de estudios o planes de estudio, los que comprenden:
 - estructura y organización del plan de estudios;
 - temporalización;

- definición de sumillas por curso y objetivos.

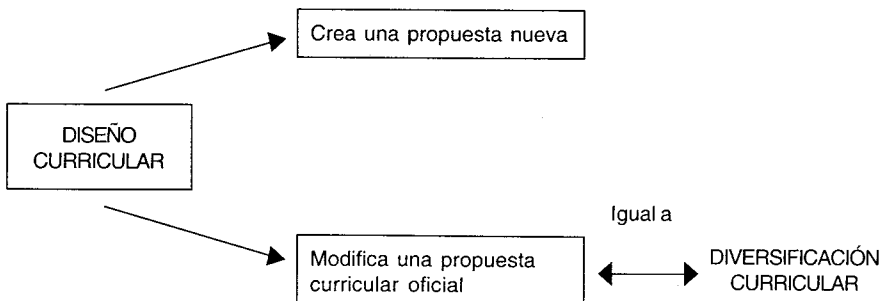
- determinación de la metodología/estrategias de enseñanza y aprendizaje

- definición de la evaluación del aprendizaje: criterios, formas de evaluación, modalidades, principales procedimientos e instrumentos

2.2. En cuanto a la acción (tercera dimensión)

Después de ubicarnos en los niveles, elementos y procesos del currículo, corresponde analizar el concepto de *diversificación curricular*, muy vinculado al concepto de diseño, y relacionado al concepto de adaptación curricular. Como lo expresan Bastida y Abalo (ob. cit.), para que el currículo sea adaptado requiere que su diseño original sea flexible.

Cuadro 2



Si queremos educar en la diversidad y responder a los requerimientos de cada realidad educativa, es necesario que diversifiquemos la propuesta curricular oficial. Citamos el concepto planteado por Pilar Lamas: «Diversificación curricular es el proceso del diseño que consiste en la búsqueda de la pertinencia de la propuesta curricular oficial a las demandas socio-históricas, culturales, económicas y geográficas de una determinada comunidad regional, local o institucional. [...] Llamada también adecuación curricular» (Lamas 1998: 33).

Coincidimos con la autora en señalar que, en un país como el nuestro, caracterizado por su rica realidad cultural y lingüística, la diversificación es el proceso que nos permite hacer que los planes y programas oficiales de estudios de los diferentes niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior) respondan a la realidad, y promuevan el diálogo intercultural y articulen el sector educativo con los proyectos de desarrollo nacionales, regionales e institucionales.

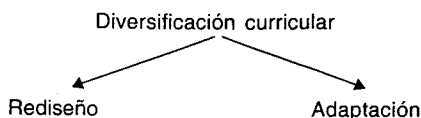
Es necesario que la institución educativa conozca muy bien las demandas del contexto y del alumnado, para proceder a diversificar el currículo. Solo podemos diversificar la propuesta curricular oficial de la institución o localidad.

Es preciso señalar que cuando nos referimos a la diversificación curricular estamos aludiendo necesariamente a la existencia de una propuesta curricular nacional u oficial, y que este documento de carácter general es el que debe adecuarse a las particularidades de cada región, localidad o institución. [...] Pensamos que el respeto por los principios educativos que plantea una propuesta curricular nacional u oficial es una condición indispensable que debe tenerse en cuenta en todo proceso de diversificación. Puesto que, en un país como el nuestro caracterizado por sus múltiples diferencias, el respeto por los lineamientos generales de una propuesta curricular nacional es requisito indispensable de la tan deseada «unidad en la diversidad». (l. cit.)

Si nos ubicamos en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), como producto del diseño curricular advino la creación de una propuesta curricular nueva. En este caso, no podríamos hablar de diversificar el currículo existente en una facultad de Educación. Sin embargo, la planificación de un curso cuyos elementos (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) sean congruentes con los elementos del plan de estudios, y respondan a las características del grupo de alumnos, exige al profesor universitario considerar las orientaciones y decisiones acordadas en relación con cada uno de los elementos del currículo de la institución (Universidad) y tratar de lograr buenos resultados.

¿Cómo llevar a cabo este proceso? Para contestar la pregunta, presentamos los *niveles de diversificación curricular*, rediseño y adaptación, que si bien se aplican solo al currículo oficial, podemos rescatar de ellos algunas ideas para justificar el proceso de adaptación curricular en una facultad de Educación.

En forma breve, el **rediseño** afecta a todos los elementos de la propuesta curricular oficial; es decir, nos enfrentamos a una propuesta que es poco pertinente a la realidad de la institución y del grupo de alumnos. Asumiendo que en la facultad de Educación se ha realizado una propuesta sobre la base de una realidad procurando su mayor pertinencia, entonces no sería necesario un rediseño. Sin embargo, si la propuesta se encuentra en una etapa experimental de ejecución donde en los tres primeros años se observan los resultados parciales, y considerando que cada año ingresan a la universidad diferentes grupos de estudiantes, es posible que sea necesario completar o especificar parcialmente algunos elementos del currículo, por ejemplo, con la revisión y reajuste del plan de estudios de la facultad para que este sea más pertinente. Según Lamas (ob. cit.) esta tarea de diversificación es comúnmente conocida como **adaptación curricular**, y su ejecución debe ampararse en sólidos argumentos filológicos, científicos y técnicos.



De esta manera, «[...] los términos adaptación y rediseño aluden a niveles o grados de diversificación curricular. La diversificación se realiza teniendo en cuenta cada una de las etapas (o sólo algunas) que se siguen en el proceso de Diseño Curricular» (ib.: 41).

Existen diferentes **conceptos de adaptaciones curriculares**

[...] estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno [...] fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno o alumna debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adaptaciones curriculares son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares específicas. (Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1992. Citado en González 1995: 81-82)

Conjunto de decisiones que toma el centro con el objeto de ajustar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades de los alumnos y alumnas para garantizarles el acceso a la enseñan-

za y a la cultura. La diversidad de características [...] de los alumnos de hoy -y siempre ha sido así- hace compleja, como mínimo, la tarea de dar una respuesta educativa adecuada, pero a la vez muy enriquecedora para la práctica educativa. (López y Sentis 1997: 47)

Son variaciones en el currículo oficial para aplicarlo a la realidad concreta del alumno. Requiere que el centro educativo respete la diversidad del alumnado. [...] Dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) o minorías étnicas o alumnos de retraso escolar o de conducta problemática (dificultades de aprendizaje con historial académico lleno de fracasos). [...] Es atender la diversidad del alumnado y debe dirigirse a la totalidad del alumnado. (Bastida *et al.* ob.cit.: 3)

Observamos tres ideas coincidentes en estos conceptos:

- Tarea a cargo del profesor o equipo de profesores.
- Responde a las diferentes características y necesidades del alumnado.
- Permite atender a la diversidad del alumnado.

De todas estas ideas, nos parece clara y sobre todo aplicable a cualquier nivel educativo- la citada por González. Queremos enfatizar que un proceso de adaptación curricular constituye una estrategia de planificación y actuación docente y que se debe aplicar a todo el alumnado y no necesariamente a alumnos con necesidades edu-

cativas especiales. También, que se realiza con todos los alumnos, trátese de los niveles escolar o superior.

Este proceso permite decidir, en forma más adecuada y pertinente, sobre *qué es lo que el alumno debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza* para que todos sean beneficiados.

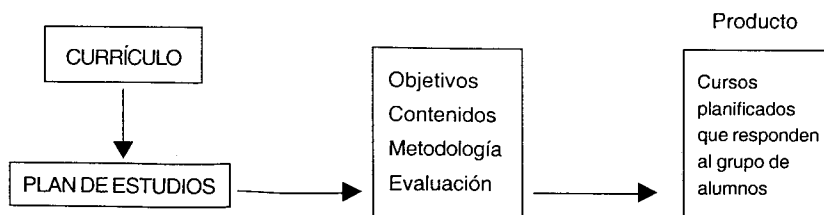
Quiere decir que al planificar el docente su labor, debe revisar con atención los elementos curriculares: objetivos, contenidos, metodología propuestos por la institución, y realizar las modificaciones necesarias.

En tal sentido, una adaptación curricular conduce a la modificación de uno o más de los elementos básicos del currículo (creado o diversificado) con la finalidad de atender las necesidades y características del alumnado y, de ser necesario, posibilitar el máximo de individualización didáctica, en el contexto más normalizado posible, para todos los alumnos.

Las decisiones se deben tomar en los diferentes niveles de concreción del currículo. «En la medida en que se decidan criterios y se tomen medidas en estos ámbitos de acuerdo con la pedagogía de la diversidad, será posible una mayor y más eficaz atención a los alumnos y alumnas, [...]» (López *et al.* ob. cit.: 47).

Tendríamos entonces la siguiente situación en una facultad de Educación:

Gráfico 3



Para realizar la adaptación curricular de los contenidos y objetivos del curso, es necesario coordinar en equipo, junto con las autoridades de la facultad. De igual forma, la metodología debe ser discutida por el pleno de profesores además, y tratar de definir lineamientos generales de forma de trabajo con el alumno, aquellos aspectos que favorezcan el desarrollo de la propuesta curricular, sin que esto afecte la libertad de cátedra que tiene cada docente, y la posibilidad de aportar sus propias estrategias didácticas. Asimismo, es importante establecer un sistema de evaluación basado en paradigmas actuales, y donde queden claros los procedimientos admitidos y las recomendaciones de tipos de instrumentos de evaluación, para conocer los resultados del aprendizaje de los alumnos.

También es necesario conocer al grupo de alumnos, y cuáles son sus exigencias y necesidades de aprendizaje.

Así, toda decisión de adaptación se realiza en el ámbito de la facultad

de Educación y no necesariamente queda bajo la responsabilidad única del docente que solo, no podría lograr muchos cambios.

3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ACADÉMICAS

Nos correspondé ahora conocer qué es una necesidad educativa y qué debemos considerar para reconocerla. Conocer al grupo de alumnos y detectar sus necesidades no es una tarea sencilla.

Una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Para muchos, representa la discrepancia mensurable entre la realidad actual y la realidad deseada, es decir, entre el *es* y el *deber ser*.

Coincidimos con González en que las necesidades reales son siempre de una persona concreta, en un momento concreto de su desarrollo. Se puede hablar de necesidades educativas comunes, y no necesariamente definir las a partir de un défi-

cit. Lo importante en la organización de una respuesta educativa por parte del sujeto, es determinar las ayudas pedagógicas (servicios, currículo, recursos, etc.) que cada persona requiere para alcanzar las finalidades educativas. Por lo tanto, no es importante determinar si las necesidades educativas son o no especiales, ya que esta es una cuestión relativa, al depender de cuáles sean los objetivos que tomamos como referencia.

Entonces, una primera idea clave es que cuando hablamos de necesidades de los alumnos, no necesariamente estamos hablando de necesidades educativas especiales. En este trabajo nos referiremos siempre a las necesidades educativas normales, en circunstancias normales del alumno ubicado en su proceso de estudio, pero relacionadas al aspecto académico, principalmente.

Para González (1995) estas necesidades se pueden clasificar de diferentes modos, atendiendo tanto a su persistencia en el tiempo, como a los aspectos de la *respuesta educativa*

sobre los que efectúan un requerimiento específico cada uno de los estudiantes.

Si consideramos el factor tiempo, asumimos necesidades educativas temporales y no permanentes. Los estudiantes universitarios suelen tener mayores dificultades cuando inician sus estudios. Son necesidades relacionadas más con la adaptación a la vida académica de la universidad; les cuesta ubicarse en un entorno de estudios donde nadie les está exigiendo para que estudien y en el que solo depende de ellos el tener éxito o no.

En cambio, en cuanto a la respuesta educativa, una necesidad educativa puede tomar diversas formas. Puede tratarse de la necesidad de modificar algunos elementos del currículo, o de prestar atención al contexto social y al clima emocional en los cuales se encuentra el estudiante.

Nuestros, estudiantes, son jóvenes entre los diecisiete y veinticinco años de edad. Ingresan a la universidad y lo primero que se les brinda es

Gráfico 4

TIEMPO: temporales y permanentes

RESPUESTA EDUCATIVA: de carácter más funcional

«Se limita a distinguir las necesidades educativas como especiales o no en relación con los diferentes elementos del currículo y/o con los medios de acceso a éste» (González 1995: 12).

apoyo para favorecer su adaptación a las exigencias de la vida universitaria. Algunos logran superar con éxito esa etapa; otros manifiestan mayores dificultades de adaptación, y a otro grupo le toma tiempo asimilarlo, pero finalmente se adapta.

El primer año de estudios es clave para conocer las posibilidades de éxito o no de un estudiante. El profesorado debe prestar atención a las respuestas educativas del alumnado y tratar de visualizar posibles dificultades en un proceso normal de aprendizaje. Se trata de «detectar la presencia de algunos comportamientos que nos avisan sobre la dificultad que existe en el alumno [...]» (García y Sanz 1997: 24).

Es recomendable que el profesorado observe situaciones o conductas del alumno que pueden ser pistas para detectar problemas de tipo académico, social, emocional, etc. Observar «aquellas situaciones del alumnado que [...] requieren un apoyo decidido en aspectos instrumentales y académicos, de motivación hacia el aprendizaje y mejora del autoconcepto, de demanda y apo-

yo a los contextos familiares y sociales» (García *et al.* ob. cit.: 24).

En los últimos años, el aspecto emocional en los jóvenes cobra cada vez mayor importancia. Este aspecto está afectando muchas veces los resultados del aprendizaje. Los jóvenes a veces no saben cómo sobrellevar la separación de los padres, la pérdida de un familiar muy querido, la separación de su propia pareja, o el simple hecho de no contar con más posibilidades económicas para terminar sus estudios regularmente, y no en plazos que oscilan entre los cinco y siete años.

¿Qué tipo de necesidades podemos detectar o evaluar en un estudiante universitario que justifiquen luego procesos de adaptación curricular? Podemos evaluar aspectos relacionados con:

- falta de una base académica
- falta de interés por lo académico
- falta de apoyo desde el contexto

Recogiendo el aporte de García y Sanz (ob. cit.), cada uno de estos aspectos comprende una serie de elementos que explican las dificultades de aprendizaje. Los presentamos a continuación:

Base académica	Interés por lo académico	Apoyo del contexto
<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de aprendizaje • Carencias y errores en conocimientos previos • Habilidades instrumentales • Estrategias de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de motivación • Bajo autoconcepto • Cierta desajuste emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • El grupo-clase • El contexto de la institución • El contexto social cercano

De todo este listado nos interesan más los elementos referidos a la falta de base académica y la falta de motivación, elemento relacionado con la falta de interés por lo académico.

Los estudiantes que se forman para ser profesores no solo deben recibir los cursos y completar los créditos de estudio, sino que requieren una formación integral por cuanto ellos también van a ser formadores. En ese sentido, la atención del alumnado es académica y personal.

3.1. Estilos de aprendizaje

García y Sanz (ob. cit.) lo definen como el modo personal de emplear y organizar el pensamiento, y la actividad para afrontar y responder a las situaciones de aprendizaje.

Al igual que Alonso y Gallego, hacemos nuestra la definición que propone Keefe (1988): «los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discen-tes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje» (Alonso y Gallego 1994: 48).

Por esta razón, podemos hablar de distintos estilos de aprendizaje. Esto exige que los profesores tengan en cuenta que los distintos estilos de aprendizaje requieren distintos modos de enseñar.

El estilo de aprender del profesor influye notablemente en su estilo de enseñar. [...] Se constata una mejora del rendimiento escolar cuando los alumnos reciben la docencia adaptada a su propio estilo de aprendizaje. [...] Es evidente que el rendimiento académico está relacionado con los procesos de aprendizaje [...] Los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominantes. [...] El profesor debe ser consciente de que sus alumnos aprenden de modo diferente y que hay mayor diferencia aún entre los alumnos a la hora de aprender si pertenecen a distintas culturas. [...] sugerimos a los profesores que adopten una metodología plural a la hora de enseñar con el fin de beneficiar al mayor número posible de alumno. (Alonso et al. 1996: 62-63)

Es interesante que todo profesor sea consciente de su propio estilo de aprendizaje, que indudablemente marcará su estilo de enseñar. También es importante que todo profesor pueda detectar qué estilos de aprendizaje predominan en sus alumnos, así como que cada alumno también conozca sus estilos de aprender.

Si nuestra meta educativa es lograr que el alumno aprenda a aprender, entonces debemos apostar por ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje. Esto le permitiría, según Smith (1988), citado por Alonso y Gallego (1994), saber, entre otros aspectos:

- Cómo controlar el propio aprendizaje.
- Cómo desarrollar un plan personal de aprendizaje.
- Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como discente.
- Cómo describir su estilo de aprendizaje.
- Cómo superar los bloqueos personales en el aprendizaje.
- Conocer en qué condiciones aprende mejor.
- Cómo participar en grupos de discusión y de resolución de problemas.

Es evidente que el rendimiento académico está relacionado con los procesos de aprendizaje [...] Los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominantes (Alonso *et al.* 1996: 62).

3.2. Competencia instrumental

Este elemento consiste en «un conjunto de saberes instrumentales que un alumno posee y que le permite acceder a conocimientos específicos» (García *et al.* 1997: 56). Y por saberes instrumentales se entiende aquellos conocimientos que son *llave* para poder afrontar el aprendizaje de todas las áreas en general.

Es importante, porque «determina la posibilidad real de que el alumnado pueda progresar, y a su

vez condiciona el trabajo del profesorado, tanto en los contenidos como en las estrategias didácticas a utilizar» (l. cit.).

Entre las competencias instrumentales fundamentales, tenemos el saber comunicarse por escrito y en forma oral, así como un buen nivel de lectura comprensiva. Y, justamente, en estas competencias es donde el alumnado presenta mayores dificultades, y muchas veces representan las causas de su bajo rendimiento.

3.3. Carencias y errores en conocimientos previos

Según García y Sanz (ob. cit.) en este elemento intervienen dos aspectos:

- Las explicaciones que da el alumno de manera intuitiva a los fenómenos científicos, sociales y lingüísticos.
- Los conocimientos de los que parten, y en los que se apoyan los alumnos, antes de que les presentemos nuevos contenidos de las distintas áreas.

Ambos casos son importantes, pero cuando el estudiante avanza en sus estudios, indudablemente será más necesario el segundo aspecto. Esto va a depender de la profundidad con que estudia cada uno de los cursos y qué tan en serio toma los contenidos, cómo procura relacionarlos con otros saberes, y cómo

intenta aplicarlos a otras circunstancias sin que nadie se lo solicite.

A veces el estudiante tiene dificultades en su aprendizaje porque no entiende muchos de los contenidos nuevos que se le presentan, es incapaz de relacionarlos con algo anterior y de ponerlos en práctica, ya que no posee los conocimientos previos necesarios o, incluso, maneja conceptos distorsionados y científicamente erróneos.

De parte del profesor, la responsabilidad está en exigirle que relacione los contenidos nuevos con aquellos que ya aprendió, en presentarle situaciones que lo obliguen a establecer relaciones con conocimientos previos, y demandarle que los ponga en práctica.

Cuando el alumnado no tiene los conocimientos previos bien logrados, el profesor a veces no puede avanzar el tema de una unidad, porque encuentra deficiencias en las respuestas de los alumnos. Entonces, se ve obligado a tratar el tema en mayor tiempo de lo previsto, e incluso a prever situaciones que le permitan al alumnado recordar o aprender esos conocimientos previos, y así continuar con los contenidos del curso en cuestión.

3.4. Estrategias de aprendizaje

Este elemento está relacionado con la habilidad de *aprender a aprender*. Son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales.

Como dicen Nisbet y Shucksmith (1992), ser capaz de elegir la estrategia apropiada y adaptarla al momento necesario forma parte importante de la definición de un buen aprendizaje.

García y Sanz (ob. cit.) lo definen como el conjunto de técnicas de trabajo y estudio que posee el alumno, así como la secuencia «estratégica» que utiliza para resolver una tarea de aprendizaje. Ambos autores diferencian las técnicas de trabajo intelectual, de las estrategias de aprendizaje.

La estrategia es la decisión que el alumno o la alumna adopta sobre las acciones a realizar para abordar una tarea. Es la forma de proceder. [...] Conocer y utilizar bien las técnicas supone tener ya una parte conseguida, pero el éxito en la resolución de la tarea dependerá, además, de que elija las técnicas más adecuadas y en la secuencia idónea. [...] Podemos decir, por tanto, que disponemos de una buena estrategia para el aprendizaje, si dominando el uso de las técnicas de trabajo intelectual (resumen, elaboración de esquemas, categorización, elaboración de mapas conceptuales, etc.), somos capaces de seleccionarlas y ordenarlas de manera adecuada, para conseguir un mejor aprendizaje con el mínimo esfuerzo. (García *et al.* ob. cit.: 70)

Por otro lado, Monereo (1990), así como Nisbet y Schucksmith (1987) coinciden en señalar que las estrategias de aprendizaje:

- son procedimientos
- pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas
- persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos
- son más que los «hábitos de estudio» porque se realizan flexiblemente
- pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas)
- son instrumentos socio-culturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más. (Díaz y Hernández 1998: 114-115)

Tal como señalan Díaz y Hernández, la ejecución de las estrategias ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de las que dispone cualquier estudiante en situación de aprendizaje. Poseemos y utilizamos, durante nuestro aprendizaje, cuatro tipos de conocimientos que interactúan en forma intrincada y compleja cuando el estudiante utiliza las estrategias de aprendizaje. Estos conocimientos son:

- Procesos cognitivos básicos: se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como la atención, percepción, codifica-

ción, almacenaje y procedimientos mnémicos, recuperación, etc.

- Base de conocimientos: se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico. Se le conoce también conocidos como «conocimientos previos».

- Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos denominado «estrategias de aprendizaje», es decir, el saber cómo conocer.

- Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. (ib.: 115)

Esto que demuestra que el uso de estrategias supone un nivel superior al de las habilidades que posee normalmente el alumno. Por ello, algunos autores manifiestan que las estrategias de aprendizaje son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades; tiene un propósito, son una secuencia estratégica de actividades seleccionadas por el alumno para alcanzar un resultado de aprendizaje.

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje de las que tanto hablamos? Nisbet y Schucksmith (1987) proponen tres variables que pueden ayudar a clasificar el amplio abanico de estrategias:

- La naturaleza del objeto sobre el que incide su acción mediadora-facilitadora.

- El grado de transferencia a situaciones de aprendizaje diversas.

- Su dificultad para ser enseñadas en la institución educativa.

Ignacio Pozo es uno de los que más ha trabajado este tema. Díaz y Hernández (ob. cit.: 119) recogen sus aportes y nos presentan una clasificación de estas estrategias:

Cuadro 3

SProceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	Palabra clave Rimas Imágenes mentales Parfraseo
		Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias Resumir Analogías Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	Seguir pistas Búsqueda directa

Las estrategias de recirculación de la información se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz. Las estrategias de elaboración de información, en cambio, suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información a aprenderse, con los conocimientos previos pertinentes. Asimismo, las estrategias de organización permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Por último, las estrategias de recuperación permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo.

También contamos con la clasificación propuesta por Kirby (1984), citado por Lara (1995). Este autor los agrupa en microestrategias y macroestrategias.

Kirby (1984) considera útil establecer una división entre microestrategias de aprendizaje, que son más específicas de cada área, están más relacionadas con conocimientos y habilidades concretos, más próximas a la ejecución, con un nivel muy limitado de generalización, pero son más susceptibles de ser enseñadas; y las macroestrategias de aprendizaje, un grupo más difuso, a menudo entrelazado con factores emocionales y de motivación, cuya acción tiene por objeto el conocimiento y comprensión de los propios mecanismos de aprendizaje que pone en marcha el sujeto, con un elevado grado de transferencia y, por consiguiente, más difícil de ser enseñadas. (Lara 1995: 49)

Así, el uso de una determinada secuencia estratégica de actividades dependerá de:

- La finalidad de la tarea académica.
- El material de estudio que seleccione y utilice el estudiante.
- La selección de técnicas o métodos de estudio por parte del alumno.
- Los conocimientos previos que posea sobre el tema de estudio.
- Las condiciones de aprendizaje de que se disponga, como el tiempo, las ganas de estudiar, etc.

¿Cuántas veces nos hemos encontrado con alumnos que le dedican horas de horas al estudio, a preparar trabajos, y solo consiguen resultados regulares o mediocres, e incluso, en algunos casos, no aciertan con la tarea encomendada? A veces esta situación se debe al uso de estrategias de aprendizaje poco adecuadas. Muchas veces el alumno manifiesta que se debe a la falta de métodos de estudio eficaces, y no se da cuenta que probablemente se deba al inadecuado y mal uso de las estrategias de aprendizaje.

El alumno debe lograr el dominio de ciertas estrategias de aprendizaje cuando se encuentra en la universidad. Nisbet y Shucksmith nos presentan una tabla con una lista básica de estrategias que comprenden habilidades necesarias para rea-

lizar bien una tarea académica. Veamos:

- **Formulación de cuestiones:** establecer hipótesis, fijar objetivos y parámetros a una tarea.
- **Planificación:** determinar tácticas y calendario, reducir la tarea o problema a sus partes integrantes, decidir qué habilidades físicas o mentales son necesarias.
- **Control:** intentar continuamente adecuar los esfuerzos, respuestas y descubrimiento a las cuestiones o propósitos iniciales.
- **Comprobación:** verificar preliminarmente la realización y los resultados de la tarea.
- **Revisión:** rehacer o modificar los objetivos o incluso señalar otros nuevos.
- **Autoevaluación:** valorar finalmente tanto los resultados como la ejecución de la tarea. (Nisbet et al. 1992: 50)

¿Cómo conocer si el alumnado usa o no estrategias? Según García y Sanz la información sobre las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumnado se obtiene a través de los procedimientos habituales de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo al evaluar los contenidos procedimentales. «Los contenidos procedimentales nos proporcionan algunas pistas. Sin embargo, en el

caso de las estrategias de aprendizaje, es el **profesorado que imparte cada área**, quien tiene criterio para distinguir **qué forma de trabajar es la más adecuada y qué estrategias de aprendizaje son menos útiles para esa materia**» (García et al. ob. cit.: 72).

3.5. Falta de motivación para aprender

Finalmente es común escuchar de los estudiantes mismos, que postularon a la carrera de educación porque el ingreso es más fácil, la competencia es menor, es posible trasladarse luego a otra facultad o porque algún familiar les ha ofrecido puesto de trabajo en su propio colegio. Es decir, ingresan a estudiar la carrera sin vocación, motivados por factores ajenos a su deseo real de querer hacer algo.

Estos alumnos suelen esforzarse al mínimo en el estudio de los cursos y manifiestan poca disposición para realizar grandes metas profesionales. Se conforman con un resultado de aprendizaje mínimo aprobatorio.

A veces esta actitud los lleva a desaprobando cursos que les exigen mucho. Muestran poca participación en las aulas y asisten a clases solo cuando lo consideran indispensable.

En definitiva, este grupo de alumnos posee poca motivación para aprender realmente. *¿En qué consiste este ele-*

mento? Según García y Sanz, «Es la presencia en el alumnado de una tendencia a considerar las tareas como una ocasión para aprender; implica un deseo hacia los aprendizajes que son próximos a sus intereses y experiencias previas, y una buena expectativa respecto a las propias posibilidades para aprender. [...] De modo más concreto podemos decir que hace referencia a un conjunto de factores que contribuyen a que el alumnado inicie acciones y que persista en las mismas» (ib.: 93).

Existen muchas maneras de definir la motivación, y varias formas de clasificar las variables que intervienen en ella. En nuestro caso interesan, como variables intervinientes, los motivos y las metas de aprendizaje, los intereses y las atribuciones que hace el alumno sobre sus éxitos o fracasos.

De esta manera, la motivación para aprender es importante porque marca la postura del alumno ante la tarea académica y puede llegar a explicar sus éxitos o fracasos, en tanto determina el esfuerzo que está dispuesto a realizar.

Al finalizar nuestra exposición solo queremos señalar que todavía hay mucho por reflexionar e indagar, de tal forma que podamos aportar más al campo de la educación superior en los aspectos de diseño, ejecución y evaluación curricular, así como

en la didáctica, disciplina que colabora en el desarrollo curricular; y que después de conocer los conceptos básicos relacionados a la adaptación curricular, creemos que sí es posible su aplicación en el ámbito universitario. Somos conscientes de su importancia y de su dificultad en procesos curriculares de una facultad de educación, tarea que debe ser asumida como un reto más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, C. y D. GALLEGO. *Estilos de enseñar, estilos de aprender*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.

_____. *Materiales de lectura para el curso de doctorado 1996-1997*. Tomo 1. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

BASTIDA, F. y V. ABALO. *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española, 1994.

CAPELLA RIERA, J. «La formación de los formadores». Documento de trabajo preparado para el Seminario Internacional «Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial». Lima: Tarea, 1999.

DE LA TORRE, S. *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson, 1993.

DÍAZ BARRIGA, A. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Rei Argentina, 1996.

- DÍAZ BARRIGA, F. y G. HERNÁNDEZ. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: Mc Graw-Hill, 1998.
- GARCÍA GÓMEZ, R. y F. SANZ FERNÁNDEZ. *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos (1): Atención a la diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997.
- GARCÍA VIDAL, J. *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. 2ª ed. Madrid: EOS, 1996.
- GONZÁLEZ MANJON, D. *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. 2ª ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.
- LAMAS BASURTO, P. «Marco conceptual y metodológico para la innovación curricular». Primera Unidad. Módulo 1 del curso *Cómo elaborar un proyecto de innovación curricular*. Proyecto «Calidad de la Educación y Desarrollo Regional» Lima: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), PUCP, 1998.
- LARA GUERRERO, J. «Microestrategias y macroestrategias de aprendizaje: estrategias de organización y regulación de la comprensión». En: SEVILLANO, G. Ma. L. (comp.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1995.
- LEY UNIVERSITARIA N.º 23733. Lima: Ediciones El Carmen, 1983.
- LÓPEZ, F. Y F. SENTIS. «Las adaptaciones del currículum a primaria». *Aula de innovación*, marzo, 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Programa Curricular de Educación Primaria de Menores. Lima: Abedul-MED/DINEIP, 1988.
- _____. Propuesta de Bachillerato. Documento de trabajo. Lima: MED-Oficina de Bachillerato, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Programación. Secundaria. Madrid: MEC, 1996.
- NISBET, J. y J. SHUCKSMITH. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. Currículo 1998. Lima: Facultad de Educación, PUCP, 1999.
- _____. «Formación integral en tiempos de cambio». Plan Estratégico Institucional 2000-2010. Lima: Dirección Académica de Planeamiento y Evaluación, PUCP, 2000.