

**Adaptacion  
curricular  
individualizada  
ACI**

Ferran Carreras  
Tudurí

*Educació i Cultura*  
(1998), 11:  
201-218

# Adaptación curricular individualizada ACI: El análisis de tareas como instrumento eficaz para la evaluación del NACC

**Ferran Carreras Tudurí**

Departamento Ciencias de la Educación  
Facultat d'Educació

## **Resumen**

*El artículo analiza el enfoque conocido como 'Análisis de Tareas' (Gagné, 1.989) como instrumento para la realización de la fase de la Adaptación Curricular Individualizada ACI denominada como Evaluación de la Competencia Curricular NCC. Se defiende este enfoque, generado dentro de la perspectiva cognitiva de las Teorías del Aprendizaje, como un modelo realista para una evaluación rigurosa del NCC. Ello se justifica debido a que diferentes estudios (García Pastor, 1.996; Garrido.C. y Arnáiz, P.,1.995; Verdugo, M. y Rodríguez, S. 1.996; Giné, C.1.997) constatan el vacío existente en lo que se refiere a instrumentos de evaluación de la competencia curricular del sujeto con necesidades educativas especiales NEE basados en enfoques empíricos que permitan un ajuste eficaz y riguroso de la respuesta educativa que se debe dar en las escuelas de Primaria y Secundaria.*

*El artículo dedica una primera parte a analizar la información relativa a la estrategia ACIS, abordada desde las líneas de trabajo vigentes. En una segunda parte se fundamenta y propone un modelo de NCC basado en el enfoque de 'Análisis de Tareas', a).determinando los referentes en base a los cuales se ha de llevar a cabo la evaluación; b).diseñando un protocolo, y c). concretando el tipo de responsabilidad de los docentes en este proceso.*

## **Summary**

*'A 'task analysis' (Gagné, 1989) approach as the basis for Individualised Curricular Adaptations, known here as Curricular Competence Evaluation, is analysed in this paper. This approach, generated from a cognitive perspective of knowledge theories, is seen as a realistic, feasible and practical method for a rigorous and exhaustive evaluation of Curricular Competence. This can be justified because different studies (García Pastor, 1996; Garrido C. & Arnáiz, P., 1995; Verdugo, M. & Rodríguez, s. 1996) verify the lack of existing approaches and instruments to evaluate the curricular competence of a person with special educational needs, which can provide an efficient and rigorous adaptation of the Individualised Curricular Competence given by primary and secondary schools.*

*In the first part of this article, the information related to individualised curricular adaptations strategies is analysed following current lines of work. In the second part, a model of curricular competence evaluation is provided and is examined following the task analysis approach.*

## **1. Fundamentación**

Parece indudable que la estrategia de trabajo individualizado conocida con el nombre de adaptaciones curriculares ACI's se ha convertido en el instrumento

metodológico más relevante para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales NEE en las escuelas de Primaria y Secundaria. Esta estrategia se manifiesta en la ayuda educativa que se pone al alcance de los profesionales de la educación mediante la cual poder concretar el suministro de ayuda adicional o suplementaria que ha de recibir un sujeto para que alcance un progreso adecuado en la mayoría de los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones.

Esta ayuda puede afectar y afecta a aspectos muy relevantes y complejos del hecho educativo y su contexto, desde el proyecto curricular, la organización del centro, el nuevo rol profesional, la metodología a utilizar o la implicación de la familia, entre otros, de manera que el estudio de todo ello en su conjunto está suponiendo una transformación significativa de las prácticas educativas cuyo alcance está aún por conocerse en su totalidad.

Según el MEC (1.992, 89), la ACI está concebida como estrategia para posibilitar que el profesorado piense detalladamente qué tipo de ayuda adicional ha de recibir cada sujeto, como medio para generar respuestas concretas y eficaces a sus NEE. De este planteamiento se pueden obtener unas orientaciones básicas para el desarrollo específico de la estrategia:

- se ha de pensar como preguntas sobre qué y cómo aprende el sujeto
- refleja su carácter procesual, evaluativo y formativo
- es una estrategia de actuación y planificación docente
- es un instrumento de evaluación de la práctica educativa en general

Según García Pastor C. et al (1.998,103) la experiencia de utilización de la ACI en las escuelas de Primaria y Secundaria adolece de importantes aspectos, básicamente al perpetuar un modelo cuyo eje gira en torno al presupuesto tácito que ‘adaptar’ es básicamente ‘recortar contenidos’. Según la autora<sup>1</sup> y colaboradores existen varios focos problemáticos en el abordaje de las ACI en las escuelas:

- a). Existe una supervivencia implícita de un modelo técnico de enseñanza que enlazaría con los presupuestos utilizados para el diseño de los PDI.
- b). Existe una gran confusión entre lo prescriptivo y la flexibilidad necesaria para adaptar el currículum oficial<sup>2</sup>.
- c). Existe una contradicción entre la posibilidad de un currículum común y la supervivencia de la idea de que no se puede enseñar lo mismo a niños diferentes.
- d). Existe una contradicción entre la pretensión de flexibilizar el currículum y su desarrollo dentro de un contexto organizativo con espacios y tiempos flexibles.

La ACI queda así reducida, Según García Pastor (1.998, 120) a una eliminación gradual de contenidos, y no revierte en nuevas fórmulas de organización escolar, sino más bien en respuestas individuales a través de la ACI, caracterizada en la práctica como un procedimiento lento y laborioso.

---

<sup>1</sup> GARCIA PASTOR, C. et al (1.998): Una visión crítica de las ACIS. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, Oviedo. pp 103-125

<sup>2</sup> Al respecto, es muy interesante conocer la iniciativa legal, única en España, presentada y aprobada por el parlamento catalán. ORDEN 25 de agosto 94, por la cual se establece el procedimiento para la autorización de modificaciones de elementos prescriptivos del currículum en la etapa de Educación Infantil y en la etapa de la Educación Primaria. (DOGC nº1.947- 14/09/1.994)

El modelo está en experimentación desde que se empezó a implementar en las escuelas a finales de la década de los ochenta en España, y en menor medida en los noventa en los centros de Secundaria. La mayor parte de los estudios y análisis recogidos en diferentes publicaciones sobre su abordaje los podríamos clasificar en tres grandes bloques: a). el análisis interno del modelo, eficacia y particularidades de su uso como requisito para la concreción de estrategias de intervención, diseños y nuevas aportaciones; b). la ACI como generadora de experiencias didácticas individualizadas y la aplicación de éstas en la escuela inclusiva; y finalmente c). la ACI como estrategia de colaboración entre profesionales y generadora de procesos de cambio en las prácticas educativas.

Desde las publicaciones detalladas y desde la propia práctica profesional, los principales problemas derivados de la utilización y aplicación de la estrategia hacen referencia principalmente a:

Problemas derivados de la falta de asunción, clarificación y asignación de roles, y de colaboración entre los profesionales implicados. (Hanko, 1.993; Lieberman, A.1.988; Lieberman, A. 1.986, Parrilla, A. 1.996; Parrilla, A. et al 1.998).

Problemas en el abordaje e implementación del ACI a nivel de aula, referidos a la dicotomía existente entre lo que está escrito y lo que se hace en el aula ordinaria con alumnos con NEE incluídos en ella (García Pastor, 1.998; Ruiz, R. 1.997; Jurado, P. 1.993; Stainback, W y Stainbachk, S., 1992).

Problemas en el abordaje e implementación del ACI a nivel organizativo en Primaria y Secundaria (Monjas, I. 1.995; Escudero, J.M. 1.990) .

Problemas referidos a la ausencia de registros empíricos para el análisis del EA y la no traducción de la información resultante en NEE concretas y operativizables (García Pastor, C.1.996; Beltrán, J. 1.993).

Problemas referidos a la ausencia de registros empíricos para la evaluación del NCC (Garrido,C. y Arnáiz, P.1.995; Giné, C. 1.997; Coll,C; Martín, E., 1.993; Idol, L. et al, 1.997).

## 2. Planteamiento

El contenido de este artículo tratará, pues, de abordar el último de los problemas antes descritos, intentando ofrecer una propuesta de mejora al respecto. Este contenido se centrará en analizar la metodología conocida como análisis de tareas (Gagné, 1.989) como base para la realización de la fase de la ACI conocida como Evaluación de la Competencia Curricular NCC. Defendemos este enfoque como modelo ajustado, realista y práctico para una evaluación rigurosa y exhaustiva del NCC. Ello se justifica debido a que diferentes estudios (Coll,C. Martín, E.1.993; García Pastor, 1996; Garrido, C. y Arnáiz, P.,1.995; Verdugo, M y Rodríguez, S. 1.988; Giné, C. 1.997) constatan el vacío existente en lo que se refiere a enfoques e instrumentos de evaluación de la competencia curricular del sujeto con NEE para un ajuste eficaz de la respuesta educativa concretada en la ACI. Por ello en este artículo se propone: a).determinar los referentes en base a los cuales se ha de llevar a cabo la evaluación; b).diseñar un protocolo de registro ágil y eficaz, y c). concretar el tipo de responsabilidad del maestro y del psicopedagogo en este proceso.

La búsqueda se ha realizado en dos frentes. Por un lado analizando la información relativa a la estrategia de las ACI's abordada desde las líneas de trabajo actualmente

vigentes. Por otro analizando y proponiendo un modelo de registro del NCC basado en el Análisis de Tareas<sup>3</sup>.

### 3. El nivel de competencia curricular NCC en el alumno con NEE: marco general

Según el MEC (1.992, 32) se entiende por Evaluación de la Competencia Curricular la actividad sistematizada de conocer lo que el alumno es capaz de hacer con respecto a los contenidos de enseñanza que se recogen en el currículo oficial. Esta definición implica:

- se centra en un alumno con NEE concreto
- se evalúa éste en relación a los contenidos de un currículum oficial común para todos
- se analiza éste con respecto a capacidades básicas y no en términos de estándares o niveles.

Para el MEC, partir de los conocimientos que el sujeto ya tiene implica conocer o “*saber dónde están* los alumnos, cuál es su base de conocimientos respecto a contenidos y objetivos que se quieran enseñar, *antes* de programar las acciones a aprender: (...)” (MEC, 1992,32).

Para Puigdemívol I. (1.992, 64) de lo que se trata con el NCC es establecer cuál es el punto de partida para la ayuda. Según el autor, es de vital importancia evaluar concretando con exactitud y rigor ese punto de arranque. Para Ignasi Puigdemívol<sup>4</sup> dicho punto de partida se caracteriza por ser fluctuante, no homogéneo, desigual y de compleja fijación.

En consecuencia, podemos entender por NCC aquel indicador académico que nos permite conocer con exactitud y rigor el grado actual de conocimientos que posee un sujeto en relación a una área determinada y a un grupo humano de referencia. Este indicador académico debe establecer la *línea de corte* cuyo establecimiento fijará el punto de partida desde el que iniciar una planificación adaptada de enseñanza para un sujeto con NEE y su correspondiente reflejo en la ACI.

Este indicador académico queda configurado a través de dos parámetros fundamentales:

- lo que el alumno sabe ahora y cómo lo sabe
- lo que el alumno debería saber o sabrá en un futuro próximo

Según la terminología anglosajona manejada, este eventual desfase o ‘*dicotomic intersection point*’, entre lo que debería ser y lo que es, explicita el punto de partida actualizado para el desarrollo de las propuestas curriculares adaptadas que se crean oportunas llevar a cabo. La evaluación permanentemente revisada y actualizada de este parámetro es lo que de ahora en adelante denominaremos como NACC.

Según Calvo A. et al (1.997,47) la evaluación del NACC permite para el docente y el alumno respectivamente dos propósitos claros:

---

<sup>3</sup> El despliegue teórico del modelo está desarrollado exhaustivamente en la obra de GAGNÉ, R.M (1.965): *The conditions of learning*. Holt, New York. (trad: Hispanoamericana, México)

<sup>4</sup> PUIGDELLÍVOL, I. (1.992): *Programació d'aula i adequació curricular*. El tractament de la diversitat. Graó, ed. Barcelona.

Por una parte, para el docente el NACC permite situar a un alumno en esa línea de corte simbólica que establece el punto desde el cual planificar desde ahí las medidas educativas a tomar para su mejora. En este sentido el NACC se descubre en si mismo como un instrumento de autoevaluación del propio profesor, en el sentido esgrimido por Airasian, P. et al<sup>5</sup> (1.998), al permitirle ajustar permanentemente sus prácticas de enseñanza en base al conocimiento actual, exhaustivo e individual de lo que el sujeto con NEE sabe y cómo.

Por otra parte, para el alumno el NACC permite hacerle ver a éste el tipo y grado de conocimientos que ya posee ahora, advirtiéndole de lo que le falta aun por adquirir y, si se da el caso, enseñarle los medios para conseguirlo. En definitiva, hace explícito su itinerario de aprendizaje, con sus altibajos y despegues.

Según Gómez Arbo (1.990), citado en Calvo A. et al (1.997,46), la evaluación del NACC posee un ‘carácter criterial’, por cuanto permite contemplar con detalle y bajo indicadores o criterios específicos las adquisiciones realizadas por el alumno en un momento académico dado y ser un *referente curricular* muy preciso. Ello permite:

- vehicular acciones instruccionales que posibilitan la intervención educativa inmediata, al contener una información precisa sobre aquellos aspectos que deben ser superados.

- establecer ‘niveles mínimos de dominio’ o ‘puntos de corte’ que están definidos en función de principios psicopedagógicos precisos en referencia a los objetivos generales de área OGA del currículum común.

- averiguar con precisión la posición de un sujeto respecto al dominio de determinada conducta a aprender.

Por todo ello creemos que dicha evaluación debe realizarse con el máximo rigor en todos los ciclos y etapas de la escolarización obligatoria. Convenimos con Garrido C. et al (1.995) en que existen importantes irregularidades y desajustes en la evaluación del NACC, que subsidiariamente revelan la ausencia de registros empíricos para la evaluación de dicho nivel de competencia<sup>6</sup> con mínimas garantías.

Se ha constatado en algunos estudios<sup>7</sup> sobre aplicación y seguimiento de ACI en sujetos altamente dotados, que al evaluar el nivel de competencia de éstos, académicamente *sumergidos* ante el aprendizaje en muchos casos, lo son también ante la evaluación del NACC al utilizarse inadecuada y negligentemente dicho instrumento. En consecuencia, es preciso identificar el procedimiento evaluativo más preciso y ajustado a los alumnos, ya que se confirma que puede darse el caso que los propios procedimientos de evaluación del NACC emmascaren capacidades o competencias del alumno. (ej. al utilizar procedimientos sesgados de evaluación únicamente orales o escritos, o basados en tareas inadecuadamente planteadas).

En la misma línea, Climent Giné (1.997, 6) constata la necesidad metodológica de generar instrumentos de análisis del NCC sobre diversas cuestiones de relevancia:

<sup>5</sup> AIRASIAN, P. et alt (1.988): *Teacher self-evaluation tool kit*. Corwin Press, inc. (trad: ICE-DEUSTO, 1.988 Bilbao)

<sup>6</sup> GARRIDO, C. ARNÁIZ, P (1.995): *La evaluación del nivel de competencia cucrricular en alumnos con NEE*. Revista de Educación Especial, nº 20

<sup>7</sup> CARRERAS, F. (1.998): *Evaluación de las ACIS para alumnos con dotación excepcional*. Actas Congreso Internacional atención a la diversidad y superdotados. Zaragoza, pp- 56-63

a).determinar los referentes en base a los cuales se ha de llevar a cabo la evaluación; b).diseñar un protocolo de registro ágil y eficaz, y c). concretar el tipo de responsabilidad del maestro y del psicopedagogo en este proceso<sup>8</sup>.

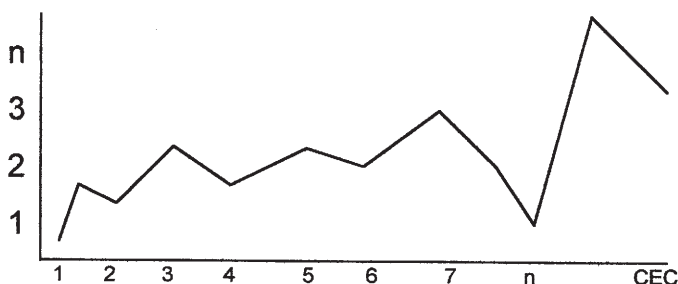
Por ello, creemos que esta evaluación debería hacerse de manera continua en cuanto al curso académico, sistemática en cuanto al rigor y método evaluativo utilizado, y global en cuanto a los aprendizajes curriculares analizados, teniendo en cuenta los objetivos educativos establecidos en cada ciclo y etapa.

Para evaluar el grado y tipo de conocimientos que tiene el sujeto en cada área caben dos posibilidades: Referir los conocimientos que posee el sujeto en base a a). los Objetivos Generales de área OGA, o b). los criterios de evaluación de ciclo CEC fijados en el proyecto curricular de cada centro PCC o, en su defecto, en el marco prescrito en el 1º nivel de concreción curricular, considerado aquí como la más desaconsejable al alejarnos del grupo y contexto de referencia.

En el supuesto de elegir la primera posibilidad, un buen indicador de detección referido a la competencia curricular del niño es el que se prescribe en el listado de Objetivos Mínimos para cada ciclo y etapa (Decreto de Currículum, 1.991), al establecer el 'nivel de corte' sobre lo que sabe y lo que no en relación a su edad y grupo de referencia, y permite conocer su potencial de aprendizaje (qué podría aprender y cómo si recibe una adecuada atención educativa).

En el supuesto de optar por la segunda posibilidad -que es la que se sigue en este artículo-, este nivel de corte académico NACC nos sirve, junto con otros elementos de análisis, para conocer exactamente *los picos* en las áreas en las que se produce un déficit o un superávit curricular -según la NEE del sujeto- sobre el grupo de referencia y en ningún caso sobre estándares o niveles preestablecidos. De manera que el NACC de un sujeto podrá tener asumidos criterios de ciclos distintos y se deberá evaluar según diferentes ciclos (Figura nº 0). De ahí que podamos afirmar que el NACC se caracteriza por ser siempre muy poco homogéneo y sí asimétrico. Esta justificación nos sirve para poner de relieve lo desacertado de algunos planteamientos contraviniendo este último sentido, ya que, al especificar el NACC, se viene a decir que un sujeto x posee un *nivel genérico* de primer o segundo ciclo de etapa (nivel de competencia de segundo o de tercero, etc.). No es honrado hablar de niveles por cuanto a). es improbable que sea así en todos y cada uno de los criterios del ciclo evaluados; b) iguala por lo bajo y no por lo alto, y c). nivela, homogeneiza y no tiene en cuenta detalladamente en qué sí tiene logros el sujeto.

ciclos



<sup>8</sup> GINE, C. (1.997): L'avaluació de les NEE dels alumnes: la necessària col.laboració dels mestres i psicopedagogs. Revista Suports. Tardor nº1 pp 1-9. Eumo ed. Vic

En contra de la postura oficial<sup>9</sup> (MEC, 1.992, 25 punto 1º) que mantiene que para el desarrollo de la estrategia ACI cabe preguntarse exactamente ‘lo que el alumno *no consigue* hacer’, en un enfoque cuasi exclusivamente centrado en el déficit, creemos fundamental partir inversamente de lo que el alumno sí es capaz de hacer (ahora ya y por sí mismo o con ayuda en breve o partiendo de mejoras contextuales de aprendizaje). Es un enfoque más positivista, al fijar el punto no como llegada sino como partida para que el aprendizaje efectivo pueda darse. En consecuencia es preciso saber:

- dónde está el alumno: cuál es su nivel actual de conocimientos
- cuál es su base de conocimientos respecto a los contenidos y objetivos que se pretenden enseñar antes de diseñar la ACI y aplicarla.
- en qué área o áreas se observan dificultades relevantes

En definitiva es preciso saber qué conocimientos previos posee y cómo los aprende el sujeto (Coll, C.: 1.992;42): qué son y cómo poder detectarlos en el sujeto con NEE.

#### 4. La naturaleza de la competencia curricular

Según Coll, los conocimientos previos<sup>10</sup> ‘son un conjunto de nociones, ideas, constructos mentales basados en la experiencia, la historia y el entorno de aprendizaje del sujeto, cristalizados en una manera concreta y subjetiva de percibir la propia realidad para comprenderla y comprenderse a sí mismo’ (Coll, C.: 1.992, 42). Los rasgos principales de la definición que más nos interesan son:

- son conocimientos que el alumno ya posee y reflejan *su nivel competencial*
- *se pueden agrupar por tipologías* y son compartidos por otras personas
- tienen un carácter implícito, *se descubren en las actividades*

Partiendo de este anclaje, para poder detectar los conocimientos previos del sujeto con NEE para especificar su nivel de competencia NACC es preciso saber:

- lo que el alumno ya *sabe hacer sólo*
- lo que puede saber a corto plazo y aún no sabe
- lo que el alumno sabe hacer con ayuda

Por tanto, cabe preguntarse del alumno qué destrezas, conocimientos y actitudes posee y cuál es el grado de comprensión de los mismos para dar por asumidos cada uno de los objetivos propuestos cada cada área y ciclo educativo. Resolver esta pregunta será la tarea que denominaremos como Evaluación Curricular, o evaluación de la competencia curricular. Las ayuda que proponemos para ello consiste en el enfoque basado de ‘Análisis de Tareas’.

#### 5. Una propuesta para identificar la competencia curricular: el Análisis de Tareas

Dentro de la investigación sobre análisis, secuenciación y organización de contenidos, muy en boga en los años ochenta, podemos destacar las líneas principales de

<sup>9</sup> MEC (1.992): *Adaptaciones curriculares*. MEC, Madrid, pp. 25

<sup>10</sup> COLL, C. (1.989): *Psicología y currículum*. Laia, Barcelona



trabajo desde el paradigma cognitivo de Análisis de Tareas (Gagné, 1.987; Bennet, 1.979; Ausubel, 1.976; Coll, 1.987; Entwistle, 1.988).

Por ‘Tarea’ entiende Coll (1.987,93) a aquel conjunto coherente de actividades escolares que conducen a un resultado final observable. Una tarea pues es una producción de trabajo escolar, la actividad diaria del niño en clase con la que se sirve el docente para conseguir determinadas metas educativas. De ello podemos destacar que: a).- la tarea es un conjunto de actividades organizadas y coherentes entre ellas en forma de pasos, operaciones, elementos, secuencias lógicas (la tarea tiene una ‘lógica interna’, su ‘procedimiento’) b).- el desarrollo de la tarea conduce a un producto; y c).- éste es observable y en consecuencia medible a través de la producción del sujeto realizada sobre soporte físico -escrito- o a través de la observación directa -oral, conductual-.

La Tarea queda así reflejada como la ejemplificación de lo que se conoce en Didáctica como ‘actividades de aprendizaje’ o ‘experiencias de aprendizaje’, [skill learning] convertida en propuesta de trabajo a desarrollar por el alumno. Estas tareas no son o no deberían ser elegidas al azar, sino que son actividades planificadas, con unas pautas definidas y orientadas en base a una programación didáctica o meta de lo que se pretende que aprenda el niño en un período de tiempo (figura nº1).

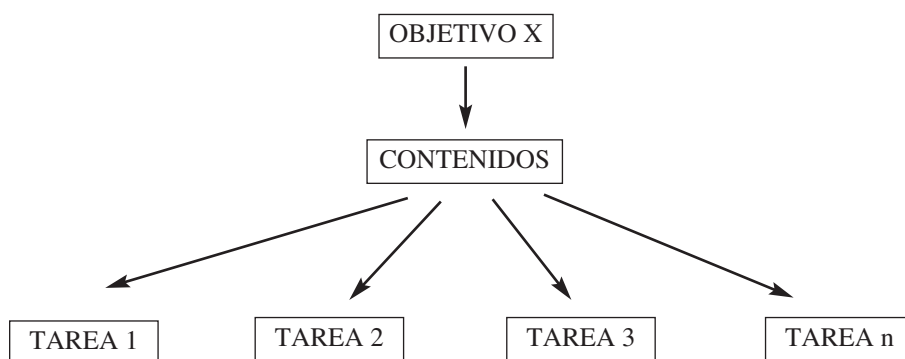


Figura nº 1 (fuente: elaboración propia)

Forman parte de una estructura compleja de aprendizaje, de la que la tarea es la pieza visible para el alumno. Para conseguir con éxito un objetivo pueden proponerse cuantas tareas se consideren necesarias para darlo por cumplido, según los ritmos y procesos individuales y grupales de aprendizaje. Las características principales son, según Coll (1.991, 87):

- la realización de una tarea se da en una secuencia(s) de ejecuciones
- puede haber *diferentes alternativas* posibles de ejecución
- aprender una *tarea consiste en dominar la secuencia* de ejecuciones

En consecuencia, podemos afirmar por ‘Análisis de Tareas’ AdT (‘Task analysis’) aquel sistema que nos permite identificar y describir la secuencia de ejecución que conduce al resultado correcto final. El AdT permite sustancialmente dos cosas, según Gagné (1.987): a) facilita secuenciar y concretar las intenciones educativas definidas como ‘tareas de aprendizaje’ -('skill works' o 'learning works', como conceptos más manejados)-. y b) partiendo de la secuencia(s) de ejecuciones de las tareas es posible identificar subtareas ('resultados intermedios' en terminología de Gagné) y describir el orden o secuencia de dichos aprendizajes implicados (figura nº2).

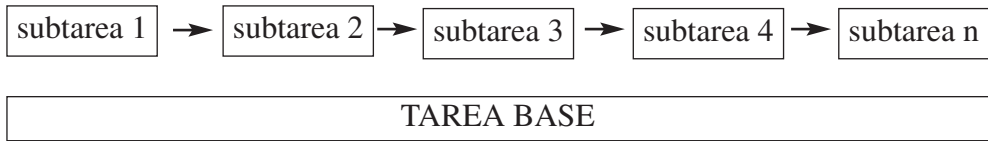


Figura nº2 (fuente: elaboración propia)

Según Coll (1.991, 87) el enfoque de Análisis de Tareas AdT descansa sobre dos supuestos supuesto básico, a saber:

— Los aprendizajes que el alumno hace de una área determinada son dependientes unos de los otros, y el aprendizaje de uno tiene alguna influencia sobre el aprendizaje de los demás.

— El aprendizaje de unos elementos facilita el aprendizaje posterior de otros. En consecuencia, es preciso identificar y establecer el orden de la secuencia(s) que utiliza el sujeto con NEE a la hora de realizar las tareas en clase.

En la tesis doctoral realizada por Del Carmen<sup>11</sup> L. (1.996) sobre análisis y secuenciación de contenidos, se conceptualiza como Análisis de Tareas AdT aquel “conjunto de procedimientos que permiten establecer secuencias de aprendizaje, que parten del análisis de las destrezas que el alumno ha de dominar al finalizar la enseñanza de un determinado contenido, de sus componentes de ejecución y de los procesos cognitivos implicados” (Del Carmen, 1.996, 84). Según esta definición en el análisis de tareas:

- la tarea de aprendizaje se concibe como *conjunto de procedimientos*
- interesa establecer las secuencias de aprendizaje que utiliza el niño al hacer la tarea
- del análisis de dichos procedimientos podremos observar y precisar:
  - los componentes de ejecución
  - los procesos cognitivos implicados

Por tanto, para conocer lo que sabe el niño nos interesará observar y analizar: la tarea, en mayor medida; la secuencia de ejecución implicada en su realización según el área curricular, el procedimiento cognitivo que utiliza el sujeto para abordarla y, en menor medida, su resultado o producto.

## 6. Aplicación del modelo de Análisis de Tareas para la evaluación del NACC

Aunque el modelo se ha concebido por psicólogos de la Educación -dentro de las Teorías Generales del Aprendizaje- como un enfoque útil a la hora de analizar y secuenciar contenidos para su mejor aprendizaje para los alumnos, en nuestro caso lo hemos elegido como sistema útil para el análisis de lo que sabe el alumno, en la medida que el modelo puede erigirse como instrumento eficaz para la evaluación del nivel actualizado de competencia curricular del alumno con NEE.

<sup>11</sup> DEL CARMEN, L.(1.996): *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Tesis Doctoral. ICE-Horsori. Barcelona, pp. 49-108

Coincidimos plenamente con Giné, C. (1.997) al constatar que si tenemos en cuenta que “un criterio de evaluación de ciclo no es en si mismo directamente observable”, resulta necesario para cada criterio de evaluación “escoger diversas actividades o ‘tareas’ referidas a los diversos contenidos implicados, que nos puedan informar del grado en que el alumno cumple los criterios de evaluación (objetivos terminales) señalados” (Giné, C. 1.997,6).

Partimos del supuesto, demostrado por su puesta en práctica en los colegios en los que hemos trabajado, que el modelo se revela con un excelente instrumento para la identificación de la competencia curricular del alumno al permitir fundamentalmente lo siguiente:

1. Si aceptamos como válido que cuando un objetivo curricular está concretado al máximo deviene en si mismo y en último término una actividad o tarea, en la línea apuntada por Giné, el modelo de Análisis de Tareas AdT puede permitir descomponer ésta en subtareas más pequeñas a partir de las cuales identificar el grado y tipo concreto de conocimientos que el alumno posee en un momento dado, y de qué modo se ha dado el mismo.

2. El modelo de Análisis de Tareas Adt permite analizar con gran rigor de detalle y concreción dos aspectos clave indisolublemente ligados:

a). los *procesos* mentales (entendidos en el sentido dado por Monereo, C. (1.994,92-106) como ‘habilidades cognitivas’) mediante los cuales los alumnos abordan las tareas diarias de clase

b). el procedimiento<sup>12</sup> interno correcto de resolución de la tarea según el área curricular.

3. Como consecuencia de lo anterior, el modelo de Análisis de Tareas AdT permite aislar, describir y secuenciar todas las subtareas necesarias que el alumno debe aprender para llegar a ser capaz de realizar correctamente la tarea objetivo del aprendizaje.

4. El modelo de Análisis de Tareas AdT proporciona una rica información sobre la complejidad de los aprendizajes escolares, y sobre los conocimientos previos del niño, facilitando su evaluación en los alumnos con NEE entendidos como ‘requisitos de aprendizaje’, esto es, como aquéllos ya aprendidos que han de ser recuperados para ser aplicados a nuevos contextos.

## **7. Evaluación de la competencia curricular por criterios de evaluación de área y ciclo**

La prueba más eficaz según algunos autores<sup>13</sup> para precisar que el alumno sabe o no un determinado contenido se advierte en la medida en que éste realiza o es capaz de realizar procesos de transferencia con dichos contenidos (Beltrán, 1993,167).

<sup>12</sup> Llegados a este punto, es preciso poner de relieve que nos centramos en tareas entendidas intrínsecamente como procedimientos de ejecución, con lo cual los contenidos que mayor fuerza de aprendizaje poseen son los contenidos procedimentales del currículum. Aunque esto es así en gran medida, cabe advertir que los demás contenidos conceptuales y actitudinales se analizan desde el mismo enfoque, simplemente tomándolos como procesos o procedimientos.

<sup>13</sup> BELTRAN, J. (1.993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis, Madrid.

Por tanto diremos que ‘se ha producido un aprendizaje correcto’ cuando el sujeto sea capaz de recuperar el material aprendido en un contexto, y generalizarlo a otros iguales o distintos.

Un procedimiento útil a seguir para la obtención de las subtareas de cada criterio de evaluación es el manejado por Thiagarajan et al (1.974,32), que conciben este proceso siguiendo un guión más o menos establecido<sup>14</sup>:

a) especificación del tipo de tarea y área curricular determinada. Descripción exhaustiva de lo que se espera que eventualmente adquiera el alumno una vez acabado correctamente la tarea, enmarcando dicha tarea en el nivel y ciclo educativo correspondiente.

b) identificación de subtareas que preceden a la tarea objetivo en lo que respecta a su nivel de complejidad.

c) identificación de cada subtarea concebida como tarea objetivo, repitiendo el mismo proceso analítico.

d) Finalización del análisis cuando encontremos subtareas que coincidan con el nivel de aprendizaje actual del alumno o NACC.

## 8. Evaluación por tareas para determinar el NACC y modelo de protocolo de registro de información.

Giné, C.(1.997) apunta algunos de los requisitos que a su juicio debería recoger un protocolo para la evaluación del NACC, destacando que:

— el protocolo de registro de la evaluación del NACC debe ser simple y claro, recogiendo por un lado, los criterios de evaluación de ciclo y área seleccionados, y de otra, la información por la cual conocer si el alumno realiza la actividad o no.

— el protocolo de registro debe poder variar en función de la posibilidad que la evaluación de la competencia curricular pueda hacerse con carácter previo a la escolarización del alumno, o bien una vez el alumno ya asista regularmente a la escuela.

— el protocolo de registro debe ser ágil y eficaz, con *un referente teórico metodológico* en base al cual llevar a cabo la evaluación de lo que sabe o no el sujeto con NEE. (Giné, C.1.997,6-7)

Recogiendo esta línea planteada, el modelo de protocolo propuesto (figura nº5) se basa en el referente teórico metodológico de análisis de tareas, concretando los criterios de evaluación en subcriterios muy específicos (devenidos en tareas) para cada área y ciclo CGC. Estos criterios se recogen del PCC del centro o en su defecto del DCB. Los indicadores varían de entre 6 y 10 subcriterios para cada criterio genérico. Cada subcriterio especifica una tarea, que será abordada para su análisis por los profesionales encargados de su evaluación.

Lo que es básico de esta evaluación en el aprendizaje es que lo que se pretende no es tanto conocer, como usar aquello que se conoce, como prerrogativa para cerciorarnos que efectivamente se conoce. Para ello es preciso hacernos estas preguntas para cada sujeto (figura nº4):

<sup>14</sup> Fuente: modelo adaptado de THIAGARAJAN, S. et al (1.976): *Instructional development for training teachers of exceptional children: a sourcebook*. Reston Va., Council for Exceptional Children. pp 32-54 (Trad: Ruiz, R.: *adaptaciones curriculares*. Cincel. Barcelona)

Figura nº 4

### INDICADORES BÁSICOS DE EVALUACIÓN DEL NACC

- 
- 0.- conoce, usa y utiliza el procedimiento en contextos
  - 1.- conoce y usa el procedimiento
  - 2.- conoce el procedimiento, pero no lo sabe usar
  - 3.- no conoce el procedimiento (o no lo recuerda), pero sabe usarlo
  - 4.- ni lo conoce ni lo sabe usar
- 

Fuente: Adaptado de Mauri, T.:1.992;87.

Los elementos a tener en cuenta de las siguientes cuestiones son:

— Es preciso, como ya hemos dicho, identificar el procedimiento evaluativo más preciso y ajustado a los alumnos, ya que puede darse el caso que los propios procedimientos de evaluación emmascaren capacidades o competencias del alumno.

— Es preciso tener claro que a la hora de evaluar al alumno lo que sabe, se ha de tener presente que el aprendizaje se produce ‘gradualmente’, en ningún caso es una cuestión de ‘todo o nada’ (en la misma línea apuntada por MEC,1.992,33), al mismo tiempo que cabe asumir que el aprendizaje es recurrente (a veces parece que el alumno desconoce un contenido, y al cabo de un tiempo y contra todo pronóstico el aprendizaje se asume).

— Es preciso constatar que cuando se habla de instrumentos, procedimientos y criterios de evaluación, ha de entenderse por tales que lo que se plantea no es ‘rebajar’ (en el sentido dado por García Pastor et al, 1.998,105) o reducir el nivel de competencia o consecución esperado, sino buscar todos los procedimientos al alcance que puedan ayudarnos a discernir lo que el alumno sabe, ha aprendido y más exactamente cómo lo sabe y cómo lo ha aprendido.

— Es preciso saber muy bien lo que el alumno es capaz de hacer sólo y lo que es capaz de hacer con ayuda de otros (profesores o iguales), constituyendo así un objetivo prioritario de toda evaluación inicial para escrutar el NACC y eventualmente también reflejar la zona de desarrollo próximo ZDP.

— Es preciso conocer la secuencia(s) de aprendizaje de un contenido concreto para analizar la cadena e identificar la tarea que no sabe hacer el sujeto. Si cuando se le propone una tarea a un niño o un objetivo concreto, éste no es capaz de hacerla ni tan solo con ayuda, es muy probable que tal vez se le esté proponiendo una actividad demasiado alejada de sus posibilidades y en consecuencia es preciso detectar qué paso de la cadena ha quedado cortado.

— Es preciso, para los alumnos con NEE, no sólo saber qué saben y son capaces de hacer, sino y muy especialmente *cómo lo hacen*. Cabe detectar aquellos rasgos individuales y contextuales (estilo docente, variables aula, etc.) con los que el alumno se enfrenta a las tareas escolares, desde su propia perspectiva de aprendizaje (figura nº 5).

| NACC BASADO EN EL ANALISIS DE TAREAS (FCT) |                             |              |       |   |   |   |   |   |
|--|-----------------------------|--------------|-------|---|---|---|---|---|
| AREA: _____ nivel: _____ Ciclo: _____      |                             |              |       |   |   |   |   |   |
| n°<br>CEC                                  | Descripción del<br>CRITERIO | SUBCRITERIOS | TAREA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1  |                             | 1.1.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 1.2.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 1.3.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 1.n          |       |   |   |   |   |   |
| 2  |                             | 2.1.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 2.2.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 2.3.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 2.n          |       |   |   |   |   |   |
| 3  |                             | 3.1.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 3.2.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 3.3.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 3.n          |       |   |   |   |   |   |
| 4  |                             | 4.1.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 4.2.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 4.3.         |       |   |   |   |   |   |
|  |                             | 4.n          |       |   |   |   |   |   |
| n  |                             | n.n          |       |   |   |   |   |   |

Figura n° 5. Modelo de registro propuesto

- CEC según PCC o Diseño Curricular autónomo propio, si es el caso, o DCB
- Figura n° 5: Fuente: elaboración propia
- leyenda:
  - 0.- conoce, usa y utiliza el procedimiento en contextos
  - 1.- conoce y usa el procedimiento
  - 2.- conoce el procedimiento, pero no lo sabe usar
  - 3.- no conoce el procedimiento (o no lo recuerda), pero sabe usarlo
  - 4.- ni lo conoce ni lo sabe usar

Los instrumentos de recogida de información pueden variar y varíen de acuerdo con la naturaleza de la tarea analizada, y del área curricular. Aunque puede haber muchos más, los más comunes que hemos utilizado son:

— instrumentos diseñados específicamente para evaluar cada subcriterio (Martínez, A. et al, 1.996)

— observación de aula (Antúnez, S.,1992)

— valoración de las tareas escritas del alumno (Airasian, P. et al, 1.998)

— hojas de registro o pautas guiadas

— controles escritos basados en pruebas objetivas

— evaluación de las respuestas orales del sujeto

## **10. La evaluación del conjunto de la ACI en referencia al NACC**

La pregunta que cabe uno hacerse es detectar con exactitud la ayuda global que le presta al alumno con NEE, con vías a atenuar o reducir al máximo estas necesidades. La estrategia de las ACIS sólo tendrá sentido en la medida que su uso permita y garantice una mejora de la *atención educativa de todos los niños* y especialmente para niños cuyas necesidades educativas suponen para ellos un importante desajuste escolar y un potente factor discriminativo. Desde esta constatación, todos los esfuerzos de los profesionales implicados deben ir dirigidos a facilitar dicha resupuesta educativa con rigor para la mejora de la calidad educativa de estos alumnos, y eventualmente para el conjunto del grupo escolar beneficiado. Conocer y evaluar con exactitud el NACC dentro de la ACI supondrá hacerse algunas preguntas:

1. ¿Ha sido correcto el ‘punto de partida’ en cuanto al criterio de evaluación concreto para detectar el NACC?

2. ¿Ha sido correcto el ‘punto de partida’ en cuanto al ciclo elegido para detectar el NACC?

3. ¿Elegimos correctamente los subcriterios de evaluación, en el orden de dificultad correcto, y son fiables en cuanto a qué miden lo que han medir, esto es, el Criterio General de Ciclo?

4. ¿Elegimos correctamente el área curricular cuya competencia curricular es evaluada?

5. ¿Hemos identificado claramente en el análisis de tareas las lagunas de asimilación del niño en el aprendizaje del contenido que hemos evaluado?

A modo de conclusiones, mantenemos que la estrategia de la ACI debería respetar las siguientes pautas en cada una de sus fases de desarrollo y aplicación:

1. La evaluación del nivel de competencia debe servir para constatar hechos y generar cambios sobre propuestas de intervención educativa eminentemente prácticas. Recoger información y no utilizarla no sirve para nada. Por ello, cabe iniciar el diseño de la ACI partiendo de una amplia, sistematizada y rigurosa evaluación del sujeto y su entorno como factores determinantes en el proceso de aprendizaje y en su resultado reflejado en el NACC. Esta evaluación, con carácter continuo, ha de hacer incidencia en el análisis exhaustivo y cualitativo del Estilo de Aprendizaje EA, entendido como aquel conjunto cambiante y amplio de factores de aprendizaje concomitantes -variables cognitivas personales, estilo docente, variables organizativas y metodológicas, sociales y familiares- que definen la manera concreta y particular que tiene de aprender un alumno en un momento dado.



2. Se deduce de lo anterior que es preciso conocer a fondo *cómo aprende* el sujeto con NEE, evaluando el contexto y el docente, es decir, conociendo su estilo de aprendizaje EA. Esta evaluación del sujeto debe servir para constatar sus NEE, que deben ser referidas principalmente a las mismas variables consignadas en el EA (referidas a capacidades básicas, a áreas curriculares y a su entorno de aprendizaje). Cabe insistir en este aspecto ya que desde algunos estudios realizados se confirma que una parte nada desdeñable de NEE de los sujetos escolarizados se han originado en gran parte debido factores como a). una inadecuada o deficiente programación curricular, b). una inadecuada concreción del 3º nivel curricular y c). un incorrecto ajuste metodológico del docente a la hora de responder a la diversidad<sup>15</sup>.

3. Cabe ser realista y pragmático a la hora de plantearse la ACI, de manera que en su elaboración se garantice *la consecución de unos éxitos mínimos*, sin que ello quiera decir en absoluto reducirlo todo a un ‘currículum de mínimos’ en el sentido esgrimido por García Pastor (1.993,131). Queremos decir con ello que lo expuesto en la ACI debe ser materializable y poderse aplicar, evitando proponerse intenciones educativas para las cuales se necesiten de medios materiales, humanos o temporales de los que no se dispone a todas luces.

## Bibliografía

- ARNAIZ, P. & ILLAN, N. (1.991): La elaboración de los planes de centro y adaptaciones curriculares: una propuesta de colaboración”. En LOPEZ MELERO, M. y GUERRERO, F: *Caminando hacia el siglo XXI; la integración escolar*, Málaga: Departamento de Didáctica y Organización escolar, pp. 17-25
- BUENO, J.(1.994): *Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Revista de Educación Especial, nº 18
- COLL, C.; MARTIN, E (1.993): la evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En VVAA: el constructivismo en el aula. Graó, ed. Barcelona pp. 163-183
- ENTWISTLE, N ( 1.988): *Understanding classroom learning*. Hodder and Stoughton, London. Publicado en España por PAIDOS/Mec, 1.991. Barcelona.
- ESCUDERO, J.M (1.990): *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Congreso internacional de Organización escolar. Barcelona.
- GALLEGO, C.(1.998): *Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, Oviedo, pp. 513-527
- GARCIA PASTOR, c (1.989): *La propuesta curricular desde la aproximación ‘una escuela para todos’*. Revista de Educación Especial, 0, pp.5-18
- GARRIDO, C. ARNÁIZ, P (1.995): *La evaluación del nivel de competencia curricular en alumnos con NEE*. Revista de Educación Especial, nº 20
- GENERALITAT CATALUNYA (1.995): *Modificacions i adaptacions del currículum*. Departament d’Ensenyament. Barcelona

<sup>15</sup> CARRERAS, F. (1.998): *Mdificaciones del currículo y NEE. Una propuesta de análisis y secuenciación de contenidos del 3º al 4º nivel de concreción curricular*. Actas XV jornadas nacionales de Universidad y Educación Especial. Oviedo, pp-537-552



- GINE, C. (1.997): *l'avaluació de les NEE dels alumnes: la necessària col.laboració dels mestres i dels psicopedagogs*. Revista Suports. Tardor nº1 pp 1-9 Eumo Ed. Vic.
- GINE, C. (1.998): *la evaluación psicopedagógica y las necesidades educativas especiales*. En PUYUELO, M. (ed.): *Evaluación del lenguaje*. Masson, Barcelona.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D.1.993:*Adaptaciones curriculares*. Guía para su elaboración. Aljibe.Málaga, pp.33 y ss.
- HANKO, G.(1.993): *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. *Profesores de apoyo*. Paidós/educación. Barcelona
- JOHNSON, L. et alt. (1.990): *profesional collaboration*, Teaching Exceptional Children, 9-11
- JURADO, P. (1.993): *La integración de alumnos con NEE en el nivel educativo de secundaria*, Revista de Educación Especial, nº 15
- LIEBERMAN, A. (1.986): *collaborative work: working with, not working on*, Educational Leadsrichip, February, pp. 28-32
- LUNT, I. et alt. (1.994): *Working together. Inter-school collaboration for special needs*. David Fulton Publishers. London
- MEC (1.992): *Adaptacions Curricular*. Caixes Vermelles. Ministeri de Educació y Ciencia. Madrid
- MONJAS, I (1.995): *la educación del alumno con NEE en la ESO. Un difícil y complejo reto*, Siglo Cero, 26 (4), 160, pp. 5-23
- PARRILLA LATAS, A. (1.996): *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Mensajero. Bilbao
- PARRILLA LATAS, A. et al (1.996): *La diversidad en el aula: una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional*. Escuela en Acción, Vol IV, Enero
- PARRILLA LATAS, A. (1.998): *Creación de estructuras de colaboración en la escuela: grupos de apoyo entre profesores*. XV Jornadas nacionales de Universidad y Educación Especial. Oviedo, pp. 125-145
- RUIZ, R. (1.994): *ACI per a alumnes amb NEE derivades de discapacitats: propostes des d'una perspectiva inclusiva*. Tesis Doctoral. UAB. Facultat de Psicologia. Barcelona
- RUIZ, R. (1.997): *Les adaptacions curricular individualitzades*. Revista Suports d'Educació Especial i atenció a la diversitat. Eumo editorial, Vic, nº1 Tardor, pp 45-53
- VERDUGO, M.& RODRÍGUEZ, S (1.988): *Aspectos básicos de las adaptaciones curriculares en los centros de educación especial*. Revista de Educación Especial, nº3