

Currículum, didácticas especiales y formación del profesor

Francisco Salvador Mata
Universidad de Granada

Correspondencia
Francisco Salvador Mata
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar
Campus de Cartuja, s/n
18071-Granada
Tel. +34 958 243 987
Fax +34 958 248 965
fsalvado@ugr.es

RESUMEN

Objetivo del artículo es analizar y valorar la función de las Didácticas Especiales en el desarrollo del currículum y en la formación del profesor. Si el contenido central de las Didácticas Especiales es el currículum de área, si la formación del profesor debe articularse en torno a temas curriculares, la Didáctica Especial debe jugar un papel importante en la formación del profesor.

PALABRAS CLAVE: Didáctica especial, currículum, formación de profesores.

Currículum, didactic special and teacher's education

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze and evaluate relationships between curriculum, Special Didactics and teacher education. If core of Special Didactics is curriculum related to different areas, and if the teacher education must be articulated by curricular subject, then Special Didactics role in teacher education is evident.

KEYWORDS: Special didactis, curriculum, teacher education.

Introducción

En el artículo se persigue un doble objetivo: 1) Analizar la relación entre Curriculum y Didácticas Especiales; 2) Valorar la función de las Didácticas Especiales en el curriculum formativo del profesor.

Sin entrar a fondo en la discusión acerca de las relaciones entre Didáctica y Curriculum, asunto más propio de la Didáctica General, creo que el tránsito de la Didáctica General a las Didácticas Especiales (la autovía de entrada, en expresión feliz de Fernández Huerta) es precisamente el curriculum. Porque, en efecto, el curriculum siempre se ha apoyado en las disciplinas y en las metodologías especiales. Pero no profundiza ni en métodos ni en estrategias. En cambio la Didáctica, por poseer método propio, exige la aportación metódica (FERNANDEZ HUERTA, 1990).

Siguiendo el pensamiento de este autor, las definiciones de curriculum lo sitúan en espacios (o sub-espacios) tecnológico, técnico y práctico (como las Didácticas Especiales). Mi opinión personal es que lo curricular es un espacio didáctico (un campo de la Didáctica), hipertrofiado a costa de otros campos (inclusive de la misma Didáctica) a los que engulle como nuevo "Pantagruel".

No resulta incongruente considerar el currículo como un campo específico, aunque no exclusivo, de la Didáctica. Menos aún cuando se desciende a la concreción del diseño curricular. En este contexto me parece que se percibe con más nitidez el papel de las Didácticas Especiales.

Haré algunas reflexiones sobre la relación entre curriculum y Didáctica Especial. Desarrollaré dos núcleos argumentales, estrechamente interrelacionados: 1) Las Didácticas Especiales y los modelos curriculares, especialmente los de proceso o centrados en disciplinas; 2) Revalorización de los contenidos en el currículo escolar. Concluiré mi argumentación con algunas implicaciones para el desarrollo profesional del profesor y para la calidad de la enseñanza.

En primer lugar, he de llamar la atención sobre el fenómeno que se ha dado en llamar el *retorno de las materias* en la enseñanza o la valoración de los contenidos en el curriculum. De modo paralelo, se ha producido el retorno de la *conciencia disciplinar*, es decir, del sentido positivo de la diferenciación entre los diversos contenidos científicos y culturales. Para comprobar este cambio de orientación en la teoría y el diseño curricular, basta con echar una ojeada a las publicaciones sobre temas curriculares.

1. Modelos curriculares y didáctica especial

Entre las fuentes o fundamentos del curriculum, (las instancias que determinan un curriculum) siempre se incluye la epistemología de la materia (STENHOUSE, 1984). Un elemento esencial en la estructura curricular es "qué enseñar", es decir, los contenidos de la enseñanza. Diversas teorías de la Escuela, en función de la finalidad atribuida a la misma, adoptan diversas posturas sobre los

contenidos, las cuales generan diversos estilos curriculares o modelos de enseñanza (ZABALZA, 1987). El modelo curricular de proceso defiende la integración de tres elementos, entre los que se encuentra la naturaleza del conocimiento y su metodología (GIMENO, 19880).

El tema de los contenidos es inseparable de los objetivos. Las diferentes interpretaciones sobre la relación entre estos dos elementos genera modelos diferentes de enseñanza (ZABALZA, 1987):

1) Modelos sistémico-tecnológicos. Para estos modelos el centro del proceso didáctico son los objetivos (o el producto del proceso de aprendizaje). Los contenidos, en cambio, juegan un papel instrumental, al servicio de los objetivos. En consecuencia, propugnan la indiferencia del contenido para la consecución de los objetivos (cualquier contenido vale para conseguir el objetivo).

2) Modelos experienciales, cuyo principio fundamental es que importa más lo que se haga que a dónde se llegue.

3) Modelos lógico-rationales: los objetivos se derivan a partir de la organización básica de los contenidos, que, a su vez, son elemento de unión entre las actividades de aprendizaje.

En congruencia con la revalorización de los contenidos curriculares, se ha reivindicado la especificidad conceptual y metodológica de las disciplinas, dando lugar al *modelo curricular centrado en las disciplinas*. En efecto, cada disciplina, defiende sus partidarios, es una "lectura" diferenciada de la realidad, que posee un valor informativo en sí misma y un valor añadido de tipo cognitivo.

"Cada forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos clave, las áreas y situaciones en que se aplican los criterios" (STENHOUSE, 1984, 128).

Cada materia es una forma especializada de "penetrar" significativamente en uno mismo como realidad y en la realidad del propio contexto. Y realiza esa lectura con un lenguaje propio.

Cada contenido tiene una incidencia en el desarrollo mental de los sujetos. Cada tipo de contenido, en efecto, supone una modalidad de aprendizaje. La Didáctica, por tanto, deberá plantearse la aportación de cada materia al desarrollo intelectual.

Se vuelve, de nuevo, al currículum articulado por materias o áreas disciplinares, frente al enfoque curricular centrado en resolución de problemas, centros de interés o núcleos de experiencias. Un ejemplo cercano es el *Diseño Curricular Base*, propuesto para nuestro Sistema Educativo (M.E.C., 1989). Pero no es un simple retroceso. Hay una nueva perspectiva, caracterizada por la interdisciplinaridad: facilitar al alumno el reconocimiento de los nexos entre disciplinas y de la operatoria en procesos comunes, que puede realizarse en la integración de los diversos saberes.

Lo científico vuelve a ser el objetivo básico de la Escuela. Se trata de un nuevo logocentrismo. Frente al pedagogicismo, que defiende el papel subsidiario de los contenidos, respecto a los objetivos, y frente al enfoque culturalista de los especialistas en cada materia, que defienden que los objetivos se identifican con el aprendizaje de la materia, se impone una síntesis dialéctica de ambos enfoques complementarios: síntesis de lo formativo y lo instructivo, de lo expresivo y lo cognitivo.

"El curriculum de una materia ha de estar determinado por la captación radical de los principios básicos que dan estructura a la misma" (BRUNER, 1972, 31).

El valor intrínseco de las disciplinas ha sido defendido por diversos autores, ya desde antiguo (Cfr. BENEDITO, 1987, 150-153). Para Phenix, todo curriculum debe tener su punto de partida en las disciplinas de conocimiento. Schwab, por su parte, defiende que la estructura sustantiva de una disciplina es el elemento rector de la planificación de la enseñanza. En efecto: *si un contenido lleva inherente de alguna forma ciertas determinaciones para la manera de enseñarlo, ello exige contemplar dicha especificidad en el diseño de la enseñanza, del proceso instructivo y de todo el curriculum... en los casos reales se tiene que atender a contenidos, habilidades diversas, a diseño de ambientes... Y esa combinación de requerimientos está, además, en función de peculiaridades propias de cada área o asignatura*" (GIMENO, 1988, 347).

2. Los contenidos, factor determinante en el diseño curricular

El contenido que se transmite en la enseñanza (es) la esencia misma de su justificación (GIMENO, 1988, 226). En el mismo sentido se pronuncia otro autor para quien *el saber particular que se enseña... es el componente epistemológico que define el curriculum*, entendiendo por "saber" *la estructura, procesos y contenidos de la ciencia* (BRUERA, 1982, 133).

Gimeno acusa a los paradigmas contemporáneos de investigación de haber olvidado el contenido cultural que se transmite en la enseñanza. Una razón aducida, que me interesa subrayar, es la división académica de los campos cultural y pedagógico-didáctico:

"No hay enseñanza ni proceso de enseñanza-aprendizaje sin contenidos de cultura... me parece necesario que se enfatice cada vez más esto, porque una especie de *pedagogía vacía* de contenidos culturales se ha adueñado de lo que se reconoce como pensamiento pedagógico progresista en la actualidad" (GIMENO, 1988, 33).

Por ello se impone una conjunción interdisciplinar, cuyo resultado sea un conocimiento pedagógicamente elaborado sobre contenidos curriculares. Cabe preguntarse si no va a seguir ese distanciamiento entre contenido cultural y pedagógico como consecuencia de la creación de áreas de didáctica especial, desligadas del área de Didáctica General.

Pero hay otras derivaciones interesantes, que trataré de sintetizar, por cuanto mi intención es hacer ver que los contenidos justifican la existencia de las didácticas especiales.

1ª Valor de los contenidos en el curriculum formativo

Cada contenido curricular tiene una incidencia en el desarrollo mental de los sujetos, por cuanto cada disciplina se caracteriza por el tipo de problemas de la realidad que aborda, los procedimientos conceptuales y operativos que emplea para decodificarlos, las soluciones que plantea y los modelos teóricos y conceptualizaciones que genera. Por tanto, la Didáctica debe indagar qué aporta cada materia al desarrollo intelectual. A través de las materias, en efecto, estamos construyendo en el alumno un cuerpo de conocimientos y sentando las bases de su desarrollo intelectual. El profesor tratará de introducir al alumno en el "espíritu" de las disciplinas.

De acuerdo con lo dicho, en la construcción de un curriculum (en su proyección práctica) es más importante determinar el valor educativo de los contenidos que las tareas para transmitirlos o adquirirlos.

2ª Los contenidos, núcleo estructural del currículo

Una fase esencial de la construcción de un curriculum, al menos en algunos modelos curriculares, es la selección de contenidos. Esta selección debe hacerse en función de un análisis crítico de los mismos, desde la epistemología interna de las diferentes disciplinas o áreas de conocimiento. De tal manera que, así, el contenido se convierte en elemento potencialmente vertebrador del curriculum escolar (COLL, 1987).

De acuerdo con el carácter central de los contenidos, *el curriculum de una materia ha de estar determinado por la captación radical de los principios básicos que dan estructura a la misma* (BRUNER, 1972, 32). Esto tiene una proyección en el diseño curricular. En efecto, puesto que *cada forma de conocimiento posee estructura propia e incluye procedimientos, conceptos y criterios, el contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos clave, las áreas y situaciones en que se aplican los criterios* (STENHOUSE, 1984, 128).

El papel central de los contenidos en el curriculum es tal que define, de algún modo, la selección y estructuración de "tareas". Porque, en efecto, aunque contenido y forma de la "tarea" son aspectos relacionados, no hay tareas universalmente válidas para cualquier contenido, de manera que diferentes contenidos demandan tareas diferentes. De otro modo, diversas concepciones epistemológicas de la ciencia generan diversas actividades metodológicas. En definitiva, aunque las actividades sean el centro del curriculum, éstas dependen de los contenidos (ZALBALZA, 1987).

"Aunque las actividades son el centro del curriculum y definen la profesionalización del profesor, éstas dependen de los contenidos" (GIMENO, 1988, 332).

Desde la perspectiva del alumno, la decisión que se adopte sobre la organización de los contenidos condiciona las relaciones posibles que pueda establecer el alumno en su aprendizaje (COLL, 1987).

Los argumentos esgrimidos invalidan los modelos psicologicistas y pedagogicistas del currículo, por cuanto obvian la especificidad que introducen los contenidos culturales y abogan por una "indiferencia funcional" de los contenidos (cualquier contenido es válido con tal de que provoque experiencias enriquecedoras).

Una alternativa a los modelos criticados es considerar *el curriculum como una selección cultural estructurada bajo claves psico-pedagógicas... que se ofrece como proyecto para la institución escolar... Porque, en efecto, una escuela sin contenidos culturales es una propuesta irreal, además de descomprometida* (GIMENO, 1988, 20-21).

Esta propuesta no se opone al principio y a la tendencia interdisciplinar o transdisciplinar, como tampoco ésta se opone a la existencia de las Didácticas Especiales. En efecto, la integración curricular, en su sentido más amplio y profundo, pasa necesariamente por la integración de las formas de conocimiento y de los campos a los que aquellas se aplican. Las disciplinas se erigen, así, en marco de referencia a través del cual la Escuela parcializa y distribuye el saber (ALVAREZ MENDEZ, 1987).

La instrucción debe ser entendida como formación del pensamiento o de las capacidades cognitivas. A este efecto, se debe revisar la función profunda de las disciplinas como formas estructurales, pero también estructurantes (estructuradoras) del conocer (TITONE, 1983).

3ª Contenidos curriculares y profesionalidad docente

"El contenido, en cuanto componente didáctico tiene un papel fundamental... llegando incluso a configurar de diversa manera todo el estilo educativo de un profesor" (ZALBALZA, 1987, 126).

Desde el punto de vista práctico, es decir, desde el punto de vista del diseño curricular, la enseñanza de una materia implica la transformación del contenido del área o disciplina en *contenido pedagógicamente elaborado*. Según el enfoque práctico del curriculum, esta función compete al profesor, que debe ejercerla de acuerdo con su propia concepción epistemológica y su formación pedagógica.

En realidad (y todos somos conscientes de ello) cuando el profesor programa el curriculum, el centro de atención son los contenidos. Pero no lo hace así por comodidad sino por motivos racionales. En efecto, *si un contenido lleva inherente de alguna forma ciertas determinaciones para la manera de enseñarlo, ello exige contemplar dicha especificidad en el diseño de la enseñanza, del proceso instructivo y de todo el curriculum* (GIMENO, 1988, 345). En consecuencia, la función programadora se ejerce de forma diferente, en función del área o disciplina curricular.

Esta perspectiva profesional del docente ha sido comprobada en diversas investigaciones. Yinger (1974) y Taylor (1970) analizaron los planes escritos de los profesores, referidos a varias áreas curriculares. Los autores detectaron que el ele-

mento más destacable en cuanto a la extensión eran los contenidos. Por el contrario, Zahorik (1975) descubrió que, aunque la planificación comenzaba por los contenidos, la categoría más utilizada eran las actividades. De cualquier forma, la actividad, incluso, incluye como componente básico, un contenido, como han señalado Shavelson y Stern (1983).

En definitiva, la especificidad de los contenidos curriculares determina o condiciona la profesionalidad del docente en la práctica: en la toma de decisiones, en la creatividad y autonomía profesional. Y ello, porque la actuación práctica viene condicionada por el conocimiento, la actitud y el dominio del área, que posea el profesor (GIMENO, 1988). No se olvide que el profesor es un mediador entre la cultura y el alumno.

3. Implicaciones teórico-prácticas

A partir de los argumentos aducidos hasta ahora se pueden establecer algunas conclusiones, no dogmáticas, desde luego, pero sí suficientemente fundadas.

En el plano teórico, la especificidad y el carácter diferencial de los contenidos y áreas curriculares plantea el problema de la selección de contenidos, en la elaboración del currículum: ¿qué materias se incluyen en un currículum?; ¿qué contenidos, en un proyecto curricular concreto?

La Didáctica, en cualquier caso, debe justificar tanto el valor formativo de los contenidos como su significado conceptual-epistemológico. Y aquí surge un dilema: ¿esta tarea compete a la Didáctica General o a la Didáctica Especial? Si compete a la primera, ésta se constituye en un inmenso campo interdisciplinar, en el que se elabora la traducción pedagógica de las diversas disciplinas. Si compete a la segunda, la Didáctica General queda vaciada de contenido, reducida a una teoría formal de la enseñanza.

Un segundo problema de carácter teórico es determinar quién hace la transformación de un contenido cultural en contenido pedagógico. Aquí radica la controversia entre culturalistas y pedagogistas. Parece claro que cada especialista reivindica para sí este papel. Véase el caso de los lingüistas, para la enseñanza de la lengua (EBNETER, 1982). Aunque no son los únicos. Es claro que los didactas hacen lo propio. Aunque cada vez menos.

Hay una carencia de especialistas cuya función sería establecer el nexo entre la ciencia (cualquiera que sea) y la enseñanza de la misma (ALVAREZ, 1987). El autor defiende, además, que esta función corresponde al didacta. Opinión que comparto plenamente. Aunque defiende que no puede mantenerse la dicotomía didacta general/didacta específico. Lo cual no anula la existencia de didácticas especiales. Se trataría de una única disciplina científica o un área de conocimiento, la didáctica, que se proyecta en diversos campos (las didácticas especiales), por cuanto el objeto de estudio, la enseñanza, no puede abordarse sin atender a la especificidad del contenido enseñable. De la misma manera que la evaluación es un campo de estudio de la didáctica y no por eso constituye un área de conocimiento diferente. En

este sentido podría entenderse la propuesta de nuevas áreas de conocimiento, hecha por el Consejo de Universidades.

Pero aún aceptando que sea el didacta quien hace dicha transformación del contenido científico en contenido pedagógico, el asunto se complica aún más cuando se atribuye al profesor esta función, y de forma casi en exclusiva, a mi entender, cuando se califica al profesor de *mediador entre la cultura y el alumno* (GIMENO, 1988). Me parece bien que sea así. Pero entonces se plantea otro dilema: o bien el profesor operaría en el plano práctico y el didacta en el teórico, o uno de los dos estaría de más. En el primer caso, se produciría una dicotomía, entre teoría y práctica, no deseable ni justificable. En el segundo caso, se atribuirían al profesor unas competencias que se le discuten al didacta. En términos más concretos, si se habla de docente de... lengua, matemáticas... etc., porque difícilmente se puede entender un docente sin especificar de qué, lo mismo se podría decir del didacta. De otro modo, si el profesor debe elaborar la teoría que justifica su práctica, por eso mismo se convertiría en didacta.

En una proyección a la práctica, el que elabora un currículum o lo diseña debe plantearse algunos interrogantes fundamentales, en relación con la materia de enseñanza (WHITFIELD, 1979, 47):

1) ¿De qué trata la materia?; ¿Qué interrogantes plantea?; ¿Cuáles son los problemas principales que están aún sin resolver y los límites de la investigación?

2) ¿Cómo alcanza sus objetivos la materia?; ¿Cómo actúa el especialista?; ¿Qué instrumentos, modos de investigación, conceptos fundamentales, sistemas y estructuras ha desarrollado?; ¿Existe una jerarquía de conceptos?

3) ¿Cómo puede influir la materia en el alumno para cambiar su comportamiento, a nivel cognitivo, actitudinal y operativo?

4) ¿Qué importancia tiene la materia en el mundo contemporáneo?; ¿Cómo puede utilizarla el alumno en la práctica social?

5) ¿Qué exigencias prácticas presenta en un currículum determinado (tiempo requerido, momento de iniciación, capacidad de los sujetos)?

Para concluir, tras todo lo dicho hasta ahora, no parece que pueda concebirse la actividad didáctica (en cualquier nivel epistémico) sin referencia al contenido de la enseñanza, en su especificidad y carácter diferencia. Esta es la justificación última de las Didácticas Especiales.

4. Didácticas especiales y formación del profesor

En esta última parte de mi discurso, aunque es central en mi intención, trataré de demostrar la necesidad de insertar las Didácticas Especiales (u otra disciplina con diferente denominación, pero contenido análogo) en el currículum formativo del profesor. Esta necesidad deriva de las funciones atribuidas o atribuibles al profesor, que están relacionadas con las Didácticas Especiales. Al tratar del currículum formativo, haré unas observaciones críticas al estado actual de la formación y sugeriré alguna alternativa plausible.

En todos los títulos propuestos en los Documentos de la Reforma (M.E.C., 1989) hay un componente esencial de carácter didáctico-tecnológico. Esto significa que lo didáctico se erige en piedra fundamental en la construcción de la profesión pedagógica y la teoría y práctica del currículum en el contenido fundamental del currículum formativo del profesor. Y no podía ser de otra manea. En efecto, dado que el currículo lleva implícita una cierta concepción de la enseñanza, de la estructura del conocimiento, de las tareas del profesor y de la dinámica del aula, es decir, de lo que se denomina sintéticamente *proceso de enseñanza-aprendizaje*, el profesor debe concebirse como un *experto en el proceso instructivo*.

En definitiva, el componente didáctico es esencial, tanto para definir la profesionalidad del profesor como para estructurar su currículum formativo. La Didáctica, en efecto, aporta al profesor normas técnico-pedagógicas, no como rutinas y destrezas básicas del profesional sino como normas científicamente fundamentadas, fruto de un proceso intradisciplinar, en una espiral, que gira desde la teoría a la práctica a través de la tecnología y viceversa (FERNANDEZ HUERTA, 1990).

Siguiendo el tipo operacional para definir la profesión, propuesto por Cogan (GARCIA CARRASCO, 1983), señalaré algunas funciones del profesor que están relacionadas con las Didácticas Especiales.

Aunque la función pedagógica es compartida por varios profesionales, mi atención se centra en los profesores, cualquiera que sea su nivel de actuación en los centros escolares. Mi enfoque es claramente ocupacional, esto es, trato de identificar actividades específicas y concretas, que son respuesta a demandas sociales y, en concreto, a necesidades sentidas por el Sistema Escolar.

En este contexto, y siguiendo el hilo argumental de mi discurso, parece claro que las actividades ocupacionales más relacionadas con las Didácticas Especiales son las referidas al currículum escolar (prescindo del currículum informal). En definitiva, todo lo referente a la elaboración y adaptación de currícula. No entro, por el momento, en dilucidar si como competencia exclusiva o compartida con otros profesionales (psicólogos, especialistas en diversos campos científicos).

Para facilitar la comprensión de mi propuesta, lo haré de forma analítica, presentando actividades puntuales, bien entendido que es sólo a efectos metodológicos, por cuanto muchas de las actividades están estrechamente relacionadas y configuran la profesión a nivel logístico.

1) *La formación de profesores* no está desconectada del tema del currículo; es más, debe articularse entorno a temas curriculares, en los que se centra la práctica profesional del docente (GIMENO, 1988).

Uno de los núcleos de la formación es capacitar al futuro profesor para descubrir los principios básicos subyacentes, que estructuran los contenidos curriculares. Después de todo lo dicho más arriba acerca de los contenidos, parece obvia la conexión de esta función pedagógica con las Didácticas Especiales. El dominio de esta disciplina o campo es imprescindible en la formación del profesor.

Por supuesto que la formación permanente de los profesores demanda también un especialista en temas curriculares. Así, por ejemplo, en la Comunidad Autónoma Andaluza la Administración Educativa ha creado para los Centros de Profesores la figura del *asesor técnico de un área curricular, nivel o Ciclo* (C.E.J.A., 1990). Curiosamente, esta función se ha asignado a profesores en ejercicio, seleccionados y "reciclados" en un intenso "cursillo", prescindiendo de la existencia de licenciados en Pedagogía.

Entre las funciones-tareas asignadas a estos "nuevos" profesionales se incluyen:

1º) *Orientar hacia las líneas de investigación didáctica y disciplinar las actividades de los distintos grupos constituidos en su materia* (pg. 27).

2º) *Colaborar en la organización, utilización y propuesta de revisión del material didáctico y bibliográfico de su área, en el CEP al que esté adscrito* (pg. 28).

Otra función de estos profesionales es impartir al profesorado cursos de actualización científica y didáctica. Entre los contenidos de estos cursos se incluyen los siguientes (C.E.J.A., 1990, pgs. 70-71):

1. *Aspectos teóricos*

a) Actualización psicopedagógica:

- Psicología cognitiva y del aprendizaje adaptada al área en cuestión.
- Teoría del curriculum.
- Escuelas y modelos metodológicos en uso, en el área en cuestión.

b) Actualización didáctica:

- Proceso de desarrollo de unidades de intervención escolar.
- Orientaciones teórico-prácticas para dicha elaboración.

2. *Aspectos teórico-prácticos*: Diseño de unidades didácticas concretas con inclusión de:

- Objetivos propuestos para alcanzar con el tema.
- Mapa de conceptos a desarrollar.
- Descripción de métodos y actividades que se proponen.
- Relación de recursos didácticos a utilizar.
- Evaluación de los alumnos y de los propios diseños.

3. *Aspectos prácticos*

Aplicación de las unidades diseñadas en las aulas e investigación del grado de adaptación a las necesidades y peculiaridades de los alumnos.

Ni que decir tiene que los cursos de *Especialización en Logopedia*, dirigidos a profesores de E.G.B., tienen una clara relación con las Didácticas Especiales.

2) *La elaboración de una teoría curricular*, asociada a la teoría didáctica, es otra competencia en la que se conectan teoría y práctica y en la que no pueden faltar las

aportaciones de las Didácticas Especiales (en su peculiar conexión con el contenido curricular). De nuevo, el enfoque interdisciplinar resulta imprescindible.

Creo que en esta función se plantea el dilema fundamental, cuya solución avala la científicidad y el carácter pedagógico de las Didácticas Especiales. En efecto, hemos de admitir que *hay una carencia de especialistas (cualificados) en establecer el nexo entre Lingüística como ciencia (o cualquier otra ciencia, técnica o arte), y la enseñanza de la lengua en el aula* (ALVAREZ MENDEZ, 1987, 228). Pero ¿no será que los didactas han abandonado el campo o lo han entregado a "los científicos"?

El problema, pues, de la construcción interdisciplinar o aplicación es quién realiza tal operación. El problema se agrava más aún, cuando se atribuye al profesor esta función. Mi opinión, siguiendo a Fernández Huerta (1990), es que esta función corresponde al didacta.

3) Otra función es la *investigación aplicada*, como medio de construir la teoría didáctica y como medio de resolver problemas reales (investigación-acción). De nuevo, el conflicto entre *profesor investigador en el aula* y pedagogo-didacta debe resolverse en favor de éste, como animador de la investigación pedagógico-didáctica.

Entre los rasgos que definen el perfil profesional del *asesor de área, nivel o ciclo* se incluye: *Disposición investigadora, crítica y constructiva, capaz de integrar, dinamizar y estimular líneas de innovación e investigación en el área a la que accede* (C.E.J.A., 1990, pg. 30).

4) La figura del profesor como *técnico en currículum* tiene su proyección en la *elaboración del currículum* para las distintas áreas y niveles de enseñanza, sin menoscabo de la aportación de otros especialistas (psicólogos, sociólogos, científicos, artistas...). Se trata, según Bruner, de *construir currícula que puedan impartirse por profesores corrientes a estudiantes corrientes y que al mismo tiempo reflejen claramente los principios básicos o subyacentes de diversas áreas de investigación* (en STENHOUSE, 1984, 135).

Un autor, tan inclinado a atribuir al profesorado competencias plenas en el currículum, confiese abiertamente: *inevitablemente, creemos que son necesarias elaboraciones de calidad del currículum, que puedan ser una base de partida para muchos profesores. Esaha sido la función para la renovación de la práctica y de los contenidos de la enseñanza que ha desempeñado el movimiento curricular durante el último cuarto de siglo en muchos países, elaborando proyectos diversos, concretados en materiales valiosos que reflejan la selección de contenidos estructurados pedagógicamente* (GIMENO, 1988, 359).

5) La *adaptación curricular* es una función que se proyecta en diversas actuaciones o puede interpretarse en diferentes sentidos. Un problema se plantea en este punto. Se defiende, con razón, que el profesor debe adaptar el currículum. Entonces, ¿esta actividad es compartida con el didacta o haya que distinguir distintos niveles de adaptación? Caben las dos interpretaciones:

1º) El pedagogo-didacta elabora el currículum a un nivel general (el llamado marco curricular o *diseño curricular base*, pero también los proyectos curriculares

ejemplificadores). En este nivel puede asumirse también la aportación de los profesores, a través de la consulta democrática.

En este sentido cabría también hablar de la adaptación curricular, dirigida al profesor, que se concreta en la elaboración de libros de texto escolar, a pesar de las críticas hechas a este *formato curricular* (GIMENO, 1988).

2º) El pedagogo-didacta orienta y ayuda a los profesores en su tarea de adaptar el currículum a las peculiaridades del contexto escolar, de aula o de los sujetos. Esta es una de las funciones atribuidas en el *Proyecto para la Reforma* a los Equipos Psicopedagógicos y a los Departamentos de Orientación de los centros, entre cuyos miembros figuran pedagogos (M.E.C., 1987, epígrafes 16.2; 16.3; 18.13 y 18.14).

Casos específicos de adaptación curricular son la atención a las *necesidades educativas especiales* (Educación Especial), los programas de Educación Compensatoria o la Educación de Adultos.

Es obvio que la actuación eficaz del profesor en este campo supone una preparación específica que no puede provenir sino de las Didácticas Especiales, entre otras disciplinas.

6) Del mismo modo, *La función tutorial* está relacionada con las Didácticas Especiales.

Aunque la función tutorial es parte de la función docente, no es posible exigir a los profesores todas las competencias técnicas para la tutoría, la orientación y, eventualmente, apoyo o refuerzo educativo. Por eso se crean los Departamentos de Orientación en los centros y los *Equipos de Orientación y Apoyo* de carácter sectorial.

Algunas de las actividades que competen al Departamento de Orientación y a los Equipos de Orientación y Apoyo, de los que forman parte un Psicólogo o un Pedagogo, son: 1) Análisis de los procesos de aprendizaje; 2) Elaboración de criterios de evaluación de alumnos; 3) Diseño de posibles adaptaciones curriculares; 4) Control del desarrollo curricular; 5) Atención a las necesidades educativas especiales (programas de desarrollo individual).

¿Cómo puede el profesor intervenir en este sentido si no posee una preparación específica en los problemas de aprendizaje que plantean las diversas áreas curriculares? Y ¿qué disciplina le proporcionará esta formación si no es la Didáctica Especial, entre otras?

7) Otra figura, tradicionalmente desempeñada por pedagogos, es la de *Inspector Técnico de Educación*, aunque hoy pueden desempeñar esta función docentes sin titulación específica en Pedagogía.

Quiero señalar, por cuanto están relacionados con las Didácticas Especiales, algunos aspectos específicos de los cursos de formación de Inspectores, propuestos por la Junta de Andalucía (C.E.J.A., 1990, pg. 121): En el tema dedicado al *Desarrollo curricular de la Reforma* se incluyen:

- Innovación metodológica en las diversas áreas/materias.
- El currículum escolar del área/materia en la Reforma.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, J. M. (1987): "Didáctica Aplicada a la enseñanza de la lengua", pp. 225-239, en ALVAREZ MENDEZ, J. M. (Ed.): *Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua*, Madrid, Akal.
- Benedito, V. (1987): *Introducción a la Didáctica*, Barcanova, Barcelona.
- Bruera, R. (1982): *La Matemática. Teoría de la enseñanza y ciencia de la educación*, Matemática, Rosario (Santa Fe).
- Bruner, J. S. (1972): *El proceso de la educación*, U.T.E.H.A., México.
- C.E.J.A. (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) (1990): *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* (documento fotocopiado).
- Coll, C. (1987): *Psicología y curriculum*, Laia, Barcelona.
- Consejo de Universidades (1989): *Reforma de las Enseñanzas Universitarias*, IV: "Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria" (Secretaría del Consejo de Universidades, Madrid).
- Ebner, Th. (1982): *Lingüística Aplicada*, Gredos, Madrid.
- Fernández, J. (1989): "Prólogo sistémico". En *Didáctica (Curso de Adaptación)*, U.N.E.D., Madrid.
- Fernández, J. (1990): "Niveles epistemológicos, epistemagógicos y epistemodidácticos de las Didácticas Especiales". En *Enseñanza* (en prensa).
- García, J. (1983): *La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿para qué?*, Santillana, Madrid.
- Gimeno, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la reforma de las enseñanzas*, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.
- M.E.C. (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Servicio de Publicaciones, Madrid.
- M.E.C. (1989b): *Diseño Curricular Base*, Servicio Publicaciones, Madrid.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En GIMENO, M. J. y Pérez, A. I. (Eds.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata, Madrid.
- Taylor, P. H. (1970): *How teachers plan their courses*, National Foundation for Educational Research, Slough, Bucks.
- Titone, R. (1983): "La Scuola degli apprendimenti fondamentali. Prospettive Psicopedagogiche", En GOZZER, G. y otros, *Oroscopo per la Scuola Primaria*, Armando, Roma.
- Whitfield, R. C. (Ed.) (1979): *Programmazione del curricolo e discipline di insegnamento*, La Nuova Italia, Florencia.
- Yinger, R. J. (1974): *A study of teacher planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods* (tesis doctoral), Michigan State University.
- Zabalza, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid.
- Zahorick, J. A. (1975): "Teacher's planning models": *Educational Leadership*, 33.